JAHRBUCH 19
Medienpädagogik

Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens

herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf

Medien Pädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 19:

Gesellschaftlicher Zusammenhalt:

Kommunikation und Konsens

Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Hrsg.:	Sonja Ganguin (Universität Leipzig), Anneke Elsner (Universität Leipzig), Ruth Wendt (LMU München), Thorsten Naab (Deutsches Jugendinstitut), Jessica Kühn (LMU München), Klaus Rummler (Pädagogische Hochschule Zürich), Patrick Bettinger (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Mandy Schiefner-Rohs (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) und Karsten D. Wolf (Universität Bremen)
Cover & Design:	Klaus Rummler und Anneke Elsner
Titelbild:	https://pixabay.com/de/photos/demo-berlin-menschengruppe-5802419/ (Pixabay License)
Satz & Produktion:	Klaus Rummler
Verlag:	Rummler OAPublishing für die Zeitschrift MedienPädagogik, Sektion Medienpädagogik (DGfE)
Vertrieb:	tredition GmbH, Halenreie 40-44, 22359 Hamburg
Reihe:	Jahrbuch Medienpädagogik

ISBN (print):	978-3-98563-990-8
ISBN (online):	978-3-98563-991-5
DOI-URL:	https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19.X
© Zürich, 2023 Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autorinnen und Autoren

Das Werk und jeder seiner Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig.

Inhalt

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

Kommunikation, Konsens und Kohäsion im universitären Kontext. Anmerkungen zur digitalen Transformation der Medienbeschaffung und -nutzung
Ulrike Stadler-Altmann, Gerda Winkler und Eva-Elisabeth Moser 1

Zwischen Deliberation und Desintegration. Eine fallbasierte Untersuchung von Protestbewegungen in der Pandemie
Dan Verständig 29

Populismus und Kompetenz. Ein praxeologischer Zugang
Johannes Gemkow 59

Was beeinflusst unseren Umgang mit Online Hate Speech? Eine Studie zur Erklärung unterschiedlicher Reaktionen auf Online Hate Speech in Abhängigkeit situativer und personenbezogener Faktoren
Christina Josupeit 87

Digitalität, Ethik und Bildung. Ein Narratives Review zur Systematisierung eines internationalen Forschungsfeldes
Michaela Kramer, Svenja Bedenlier und Rudolf Kammerl 115

Rezeption muslimischer Repräsentationen und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Wie sich Angehörige der muslimischen Diaspora zu Medienbildern des Islams positionieren
Stephan Niemand 145

Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag
Henrike Friedrichs-Liesenkötter und Jana Hüttmann 169

Mixed Methods im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung. Beispiel einer Forschungsarbeit zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen vor dem Hintergrund aktueller Propaganda
Christian Seyferth-Zapf 195

Partizipative Mediendidaktik als Gateway für ziviles Engagement von Heranwachsenden und die Rolle persönlicher Lernumgebungen
Daniela Schlütz, Ada Fehr, Malin Fecke und Christin Tellisch 229

Kompetenzen in einer Kultur der Digitalität. Brauchen wir generalistische Kompetenzmodelle?
Anna Soßdorf 257

Schule, Medien und Gesellschaft. Ein systematisches Review der medienpädagogischen Zuschreibungen an die Funktionen der Schule
Carlo Schmidt 281

Mit Journalismuskompetenz den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken. Ein Modell für die Lehramtsausbildung und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden
Markus Beiler, Uwe Krüger, Sophie Menner und Juliane Pfeiffer 311

In den Kopf und unter die Haut. Wie wir Journalismus- und Demokratiekompetenz in der Leipziger Lehramtsausbildung vermitteln
Markus Beiler, Robert Benjamin Biskop, Frederik Damerau, Uwe Krüger, Markus Lücker, Juliane Pfeiffer und Christopher Pollak 339

Digital Streetwork. Entwurf einer begleitenden Medienpädagogik am Beispiel virtueller Spielwelten
Fabian Wiedel 365

Desinformationen, Media Literacy und Erwachsenenbildung. Eine Diskussion aus demokratietheoretischer Perspektive
Katharina Biringer 393

Determinanten der wahrgenommenen digitalen Inklusion und der Nutzung digitaler Medien durch ältere Menschen auf der Basis der Theorie des geplanten Verhaltens. Eine qualitative und quantitative Studie im Rahmen des Forschungsprojekts DigiKomS
Heike Hausmann und Erko Martins 421

Co-Creation von Apps für den Lokaljournalismus. Eine Blaupause für die nutzenden-zentrierte Entwicklung zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts
Hendrik Hoch und Adrian Roeske 453

The More Competent, the More Critical? On the Influence of News Media Literacy on the Perception of Errors in News
Stefanie Holtrup, Jakob Henke und Wiebke Möhring 485

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Editorial: Gesellschaftlicher Zusammenhalt

Kommunikation und Konsens

Sonja Ganguin[1], Anneke Elsner[1], Ruth Wendt[2], Thorsten Naab[3], Jessica Kühn[2], Klaus Rummler[4], Patrick Bettinger[5], Mandy Schiefner-Rohs[6] und Karsten D. Wolf[7]

[1] Universität Leipzig

[2] Ludwig-Maximilians-Universität München

[3] Deutsches Jugendinstitut e. V.

[4] Pädagogische Hochschule Zürich

[5] Pädagogische Hochschule Heidelberg

[6] Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

[7] Universität Bremen

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

1. Einleitung

Der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts hat Konjunktur. So ist der Terminus aus medialen Debatten und der politischen Kommunikation über den Zustand unserer Gesellschaft mittlerweile kaum mehr wegzudenken. Gleichzeitig bleibt sein Gehalt oftmals diffus und lässt sich häufig darauf reduzieren, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt grundsätzlich etwas Gutes und Erstrebenswertes sei, jedoch aktuell bedroht werde oder schwinde und daher wieder gestärkt werden müsse.

Ganguin, Sonja, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. 2023. «Editorial: Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Kommunikation und Konsens». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), i–ix. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.19.X.

Aus einer medienpädagogischen Perspektive stellt sich die Frage nach der genaueren Bestimmung der Umstände, unter denen die Bedingungen interpersonaler und (teil-)öffentlicher Kommunikation Zusammenhalt fördern beziehungsweise untergraben. Im Zentrum stehen somit tiefgreifende Mediatisierungsprozesse, die nicht nur die Art und Weise verändern, wie wir miteinander kommunizieren, sondern auch mediale Rahmenbedingungen, die die Vorstellungen vom gesellschaftlichen Zusammenhalt herausfordern. Dies betrifft zunächst vor allem die Orientierungsfunktion von Massenmedien für die Herstellung von gesellschaftlichem Konsens über Wichtigkeit und Valenz von Themen. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass sich mit dem Internet und dem Aufkommen kommunikativer Online-Netzwerke für die meisten Menschen der Zugang zur Öffentlichkeit zwar enorm vereinfacht hat. Gleichzeitig ist damit eine Aufhebung bzw. Verringerung der Asymmetrie zwischen Kommunikator:innen und Rezipient:innen verbunden, die charakteristisch für die traditionelle Massenkommunikation war. Die nahezu ausschliesslich massenmediale Funktion der Orientierung und Komplexitätsreduktion durch traditionelle Medien hat damit einem deutlich dynamischeren Verhältnis in sozialen Netzwerken Platz gemacht, zu dem flexible Rollenwechsel gehören. Nutzende sozialer Medien nehmen daher nicht nur eine rezipierende, sondern auch als Einzelpersonen eine aktive Rolle in der Gestaltung der Plattformen ein, die für andere Nutzende unter Umständen in direkter Orientierungskonkurrenz zu journalistischen Angeboten stehen kann.

2. Beiträge

Dementsprechend lassen sich diese Partizipationsmöglichkeiten und ihr pädagogisches Potenzial als entscheidende Komponenten in der Diskussion um die Rolle der Medien für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ansehen. Beispielhaft diskutieren **Ulrike Stadler-Altmann, Gerda Winkler und Eva-Elisabeth Moser** (2023) für den universitären Kontext, welche Rolle die digitale Informationsbeschaffung für den gemeinsamen Wissensstand und somit für die Kohäsion bestimmter Gemeinschaften spielt. Demgegenüber steht die Herausforderung einer verengenden medialen und gesellschaftlichen Orientierung aufgrund zu einschränkender bzw.

einseitiger Filter und einseitigen Informationsverhaltens, fehlender Empathie und Distanz zur eigenen Meinung sowie des fehlenden Verständnisses zur Funktion einer gemeinsamen Öffentlichkeit.

Jenes Spannungsfeld wird unter anderem im Beitrag von **Dan Verständig** (2023) deutlich, in welchem die Protestkultur auf Twitter am Beispiel der Corona-Pandemie diskutiert wird.

Vor dem Hintergrund der Gefährdungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch politische Radikalisierungen und des Erstarkens rechtspopulistischer Bewegungen nimmt der Beitrag von **Johannes Gemkow** (2023) eine praxeologische Sichtweise auf die Strategien jener Bewegungen in sozialen Medien ein und eröffnet diesbezüglich eine medienpädagogische Perspektive. So sind Suchmaschinen, Netzwerk- oder Videoplattformen mittlerweile unverzichtbare Werkzeuge, um sich in der verfügbaren Vielfalt des Internets zu orientieren und neue Formen der Vergemeinschaftung zu initiieren. Ihre Medienlogik – die Strukturierung von Kommunikation ebenso wie die zugrundeliegenden Geschäftsmodelle – beruht auf der umfassenden Datafizierung und Algorithmisierung und kulminiert im Leitprinzip der Personalisierung.

Insbesondere die sozialen Medien mit ihren vielfältigen Kommentar- und Empfehlungsfunktionen machen die dialogisch orientierte Anschlusskommunikation für grosse Kreise sichtbar. Was in vielen Situationen dabei helfen kann, einen Einblick in das Meinungsklima des sozialen Umfelds und die Vielfalt denkbarer Haltungen zu gewinnen, kann im Extremfall in populistische «Echokammern» einmünden, in denen sich Menschen nur noch in ihrer vorgefassten Meinung bestätigen oder gar radikalisieren, was sich etwa in der Zunahme von «hate speech» ausdrückt. Die Wahrnehmung Studierender von Beleidigungen im Netz wird von **Christina Josupeit** (2023) näher ausgeführt und empirisch analysiert.

Um Phänomene wie Hatespeech und Deep Fake theoretisch fundiert einordnen und diskutieren zu können, schlagen **Michaela Kramer, Svenja Bedenlier und Rudolf Kammerl** (2023) in ihrem Beitrag eine Systematisierung vor, die speziell den normativen Rahmen sowie moralische Aspekte im Diskursfeld in den Blick nimmt.

Die Frage nach gesellschaftlichem Zusammenhalt betrifft ausserdem massgeblich die Art und das Ausmass der sozialen Integration einer Gesellschaft. Sie kristallisiert sich insbesondere in Bezug auf Bildungsteilhabe, soziale Gerechtigkeit und im Kontext von Migration. So verdeutlicht der Beitrag von **Stephan Niemand** (2023) die Bedeutung der Repräsentation von Geflüchteten in den Medien für ihre Integration, während **Henrike Friedrichs-Liesenkötter und Jana Hüttmann** (2023) die Wichtigkeit von Bildungsteilhabe herausarbeiten.

Insgesamt hat die tiefgreifende Mediatisierung aller Lebensbereiche den Strukturwandel von Produktion, Distribution und Nutzung öffentlicher Kommunikation beschleunigt. Eine weitere, zentrale Herausforderung stellt dabei die mit einer potenziell permanenten Konnektivität einhergehende Datafizierung dar. In durch digitale Medien geprägten Gesellschaften machen Bürger:innen ihre Medien- und zu wesentlichen Teilen auch ihre Alltagspraktiken einer öffentlichen (wie auch wissenschaftlichen) Beobachtung zugänglich, wodurch sie selbst zum Gegenstand der Aushandlung von Formen des gesellschaftlichen Zusammenhalts werden können. Dieser Umstand beinhaltet auch massgebliche Implikationen für den Schutz der eigenen Privatsphäre. Gleichzeitig gehen diese Veränderungen mit einem Bedeutungsgewinn von partizipativen sowie algorithmischen Selektions-, Aggregations- und Distributionsleistungen einher. Gerade die Medienpädagogik ist an dieser Stelle gefordert, um Medienkompetenz zu fördern und didaktische Konzepte und Lernumgebungen zu entwickeln und zu diskutieren, mit deren Hilfe Individuen in der Entwicklung medienbezogener und gesellschaftlicher Kompetenzen unterstützt werden können. Dies verdeutlicht **Christian Seyferth-Zapf** (2023) in seinem Beitrag sowie **Daniela Schlütz, Ada Fehr, Malin Fecke und Christin Tellisch** (2023) in ihrem Beitrag.

In diesem Zusammenhang ist es jedoch zunächst entscheidend, bestehende theoretische Medienkompetenzkonzepte zu reflektieren wie im Beitrag von **Anna Soßdorf** (2023). Medienkompetenz muss in schulischen Lernsettings vermittelt werden, wobei unter anderem Lehrpersonen als Multiplikator:innen eine zentrale Rolle einnehmen wie es **Carlo Schmidt** (2023) beschreibt.

Markus Beiler, Uwe Krüger, Sophie Menner und Juliane Pfeiffer (2023) sowie **Markus Beiler, Robert Benjamin Biskop, Frederik Damerau, Uwe Krüger, Markus Lücker, Juliane Pfeiffer und Christopher Pollak** (2023) untersuchen und beschreiben die Unterstützung des Erwerbs von Medien- und Journalismuskompetenz in der Lehramtsausbildung.

Neben der Medienbildung in schulischen Kontexten müssen auch informelle Bildungssettings den Erwerb medienbezogener Kompetenzen stützen wie es **Fabian Wiedel** (2023) am Beispiel des «Digital Streetwork» vollzieht.

Die Notwendigkeit der Medienkompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen in formellen und informellen Kontexten darf jedoch nicht über die dringende Relevanz von Massnahmen der Erwachsenenbildung hinwegtäuschen wie es **Katharina Biringer** (2023) sowie **Heike Hausmann und Erko Martins** (2023) jeweils in ihren Beiträgen verdeutlichen, wobei auch handlungsorientierte Ansätze einfliessen können, wie sie zum Beispiel durch **Hendrik Hoch und Adrian Roeske** (2023) skizziert werden. So können Einblicke in die journalistische Arbeitsweise gegeben und damit insbesondere journalistische Kompetenzen geschult werden, deren Relevanz und Einfluss siehe **Stefanie Holtrup, Jakob Henke und Wiebke Möhring** (2023) aufzeigen.

Zusammenfassend zeigt der vorliegende Band eine Auswahl an theoretischen, empirischen und praxisorientierten Perspektiven zur Frage auf, wie Strukturen interpersonaler und (teil-)öffentlicher Kommunikation gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken, aber auch herausfordern.

Literatur

Beiler, Markus, Robert Benjamin Biskop, Frederik Damerau, Uwe Krüger, Markus Lücker, Juliane Pfeiffer, und Christopher Pollak. 2023. «In den Kopf und unter die Haut: Wie wir Journalismus- und Demokratiekompetenz in der Leipziger Lehramtsausbildung vermitteln». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 339–63. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.13.X.

Beiler, Markus, Uwe Krüger, Sophie Menner, und Juliane Pfeiffer. 2023. «Mit Journalismuskompetenz den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken: Ein Modell für die Lehramtsausbildung und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 311–38. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.12.X.

Biringer, Katharina. 2023. «Desinformationen, Media Literacy und Erwachsenenbildung: Eine Diskussion aus demokratietheoretischer Perspektive». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 393–419. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.15.X.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Jana Hüttmann. 2023. «Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements: Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 169–93. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.07.X.

Gemkow, Johannes. 2023. «Populismus und Kompetenz: Ein praxeologischer Zugang». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 59–86. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.03.X.

Hausmann, Heike, und Erko Martins. 2023. «Determinanten der wahrgenommenen digitalen Inklusion und der Nutzung digitaler Medien durch ältere Menschen auf der Basis der Theorie des geplanten Verhaltens: Eine qualitative und quantitative Studie im Rahmen des Forschungsprojekts DigiKomS». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 421–52. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.16.X.

Hoch, Hendrik, und Adrian Roeske. 2023. «Co-Creation von Apps für den Lokaljournalismus: Eine Blaupause für die nutzenden-zentrierte Entwicklung zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 453–84. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.17.X.

Holtrup, Stefanie, Jakob Henke, und Wiebke Möhring. 2023. «The More Competent, the More Critical? On the Influence of News Media Literacy on the Perception of Errors in News». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 485–511. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.18.X.

Josupeit, Christina. 2023. «Was beeinflusst unseren Umgang mit Online Hate Speech? Eine Studie zur Erklärung unterschiedlicher Reaktionen auf Online Hate Speech in Abhängigkeit situativer und personenbezogener Faktoren». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 87–114. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.04.X.

Kramer, Michaela, Svenja Bedenlier, und Rudolf Kammerl. 2023. «Digitalität, Ethik und Bildung: Ein Narratives Review zur Systematisierung eines internationalen Forschungsfeldes». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 115–44. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.05.X.

Niemand, Stephan. 2023. «Rezeption muslimischer Repräsentationen und gesellschaftlicher Zusammenhalt: Wie sich Angehörige der muslimischen Diaspora zu Medienbildern des Islams positionieren». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 145–68. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.06.X.

Schlütz, Daniela, Ada Fehr, Malin Fecke, und Christin Tellisch. 2023. «Partizipative Mediendidaktik als Gateway für ziviles Engagement von Heranwachsenden und die Rolle persönlicher Lernumgebungen». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 229–55. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.09.X.

Schmidt, Carlo. 2023. «Schule, Medien und Gesellschaft: Ein systematisches Review der medienpädagogischen Zuschreibungen an die Funktionen der Schule». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 281–310. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.11.X.

Seyferth-Zapf, Christian. 2023. «Mixed Methods im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung: Beispiel einer Forschungsarbeit zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen vor dem Hintergrund aktueller Propaganda». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 195–228. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.08.X.

Soßdorf, Anna. 2023. «Kompetenzen in einer Kultur der Digitalität: Brauchen wir generalistische Kompetenzmodelle?» Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 257–80. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.10.X.

Stadler-Altmann, Ulrike, Gerda Winkler, und Eva-Elisabeth Moser. 2023. «Kommunikation, Konsens und Kohäsion im universitären Kontext: Anmerkungen zur digitalen Transformation der Medienbeschaffung und -nutzung». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 1–28. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.01.X.

Verständig, Dan. 2023. «Zwischen Deliberation und Desintegration: Eine fallbasierte Untersuchung von Protestbewegungen in der Pandemie». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 29–58. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.02.X.

Wiedel, Fabian. 2023. «Digital Streetwork: Entwurf einer begleitenden Medienpädagogik am Beispiel virtueller Spielwelten». Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 19: 365–91. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.14.X.

Förderhinweis

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Kommunikation, Konsens und Kohäsion im universitären Kontext

Anmerkungen zur digitalen Transformation der Medienbeschaffung und -nutzung

Ulrike Stadler-Altmann[1], Gerda Winkler[1] und Eva-Elisabeth Moser[1]

[1] Freie Universität Bozen

Zusammenfassung

Gesellschaftlicher Zusammenhalt wird in Bildungseinrichtungen (Eckert 2007) als Teil eines individuellen, aber gesellschaftlich verantworteten Sozialisationsprozesses in den entsprechenden Lebensphasen (Abels et al. 2008) erfahren. Dafür sind Kommunikationsprozesse von Bedeutung, die entweder selbst zu einem Konsens führen oder in denen die Entstehung eines Konsenses nachvollzogen werden kann. In den kommunikativen Aushandlungsprozessen während eines Studiums werden Wissensbestände diskutiert und Wissensstrukturen aufgebaut. Studierende, aber auch Lehrende erleben so einen Lehr-Lernzusammenhang, der bestenfalls die Genese wissenschaftlichen Wissens verdeutlicht, und erkennen, dass gesättigtes wissenschaftliches Wissen vom Konsens der Beteiligten abhängig ist. Konsens führt damit zu einem geteilten Wissensbestand, der über den konkreten Lehrkontext hinaus Geltung hat und zu sozialer Kohäsion innerhalb der Universitätsgemeinschaft, darüber hinaus in der Scientific Community und in der Gesellschaft an sich führen kann. Dieser fragile Zusammenhang zwischen Kommunikation, Konsens und Kohäsion in der Wissenschaft ist abhängig von

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Stadler-Altmann, Ulrike, Gerda Winkler, und Eva-Elisabeth Moser. 2023. «Kommunikation, Konsens und Kohäsion im universitären Kontext. Anmerkungen zur digitalen Transformation der Medienbeschaffung und -nutzung». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 1–28. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.01.X.

verfügbarem Wissen und damit von der Informationsbeschaffung. Veränderungen, wie sie während der Pandemie zu beobachten waren, als Bibliotheksbestände nurmehr digital zugänglich waren und alle Lehr- und Forschungsanstrengungen in die digitale Welt verlegt wurden (Breitenbach 2021), wirken sich deshalb direkt und indirekt auf die Kommunikation der Universitätsgemeinschaft (Mayrberger 2020; Morselli et al. 2021) aus. Deshalb muss die Frage gestellt werden, wie sich das wissenschaftliche, gesellschaftlich geteilte Wissen verändert und welche Auswirkung es haben kann, wenn nurmehr digitale Bestände und Medien genutzt werden können.

Communication, Consensus and Cohesion in the University Context. Notes on the Digital Transformation of Media Acquisition and Usage

Abstract

Social cohesion is experienced in educational institutions (Eckert 2007) to be a part of an individual but socially responsible socialisation process in the corresponding phases of life (Abels et al. 2008). Communication processes that either lead to consensus themselves or in which the emergence of consensus can be traced are significant for that purpose. In communicative negotiation processes taking place in the course of a university education, knowledge stocks are discussed, and knowledge structures are built up. Students, as well as teachers, thereby experience a teaching-learning context that at best clarifies the genesis of scientific knowledge and realise that saturated scientific knowledge is dependent on the consensus of those involved. Consensus thus leads to a shared corpus of knowledge that has validity beyond the concrete teaching context and can lead to social cohesion within the university community, beyond that in the scientific community and in society itself. This fragile connection between communication, consensus and cohesion in science is dependent on available knowledge and thus on the acquisition of information. Changes such as those observed during the pandemic, when library media were only accessible digitally and all teaching and research efforts were moved to the digital world (Breitenbach 2021), therefore have a direct and indirect impact on the communication of the

university community (Mayrberger 2020; Morselli et al. 2021). Therefore, the question must be started how scientific, socially shared knowledge changes and what impact it can have if only digital holdings and media can be used furthermore.

1. Kommunikation, Konsens, Kohäsion

In unserem Beitrag wird mit den Begrifflichkeiten Kohäsion, Kommunikation und Konsens gespielt und vorgeschlagen, die Kommunikation als Grundkonstante gesellschaftlicher Prozesse (angelehnt an Luckmann 2007) anzuerkennen, die über einen Konsens letztendlich zu Kohäsion, zu gesellschaftlichem Zusammenhalt führt. Mit dieser Festlegung und der Verkürzung der Zusammenhänge zwischen den Bedeutungshorizonten der Begrifflichkeiten wird in Kauf genommen, dass nur Aspekte von Kommunikation, Aspekte von Konsens und Aspekte von Kohäsion betrachtet und zur Diskussion gestellt werden können.

Zudem wird ein spezieller Teil des Vergesellschaftungsprozesses herausgegriffen, das Studium, da in einem Studium Kommunikationsprozesse in Lehre und Forschung im Mittelpunkt stehen, die über einen Konsens zu Kohäsion führen. Die Annahme, dass die Kommunikation in einem Studium entscheidend von der Wissens- und Informationsbeschaffung abhänge, wird an einem Beispiel verdeutlicht. Dafür ausgewählt wird die besondere Situation der Informationsbeschaffung über Bibliotheken während der Pandemie, kombiniert mit der veränderten Lehr- und Kommunikationssituation in einer forschungsmethodischen Grundlagenvorlesung und einem Kurs zur Informationsbeschaffung im bildungswissenschaftlichen Masterstudiengang. Dies geschieht aus zwei Gründen: Zum ersten ist gemeinhin die Universitätsbibliothek der Ort, an dem geprüfte Informationen und Wissen für ein Studium zur Verfügung gestellt werden. Zum zweiten hat sich der Digitalisierungsprozess der Informationsbeschaffung während der ersten Phasen der Pandemie beschleunigt. Dadurch werden die Prozesse und Folgen einer digitalen Informationsbeschaffung sichtbarer und müssen kritisch hinterfragt werden. Beide Gründe polarisieren sich in der gewählten Lehrveranstaltung, in der Studierende in die

Wissensgenerierung, die Informationsbeschaffung und die Nutzung wissenschaftlicher Medien in einem erziehungswissenschaftlichen Studium eingeführt werden.

1.1 *Zusammenhänge*

Wenn davon auszugehen ist, dass Information Kommunikationsprozesse beeinflusst und diese zu gesellschaftlichem Konsens oder Dissens führen können – wenn an Information und Desinformation in den sozialen Medien gedacht wird, scheint dieser Zusammenhang auf der Hand zu liegen –, dann kann die Frage gestellt werden, inwieweit die digitale Informationsbeschaffung diesen Zusammenhang in einem akademischen Umfeld, in einem Studium beeinflusst.

Damit die Denkfigur *über Kommunikation kommt es zu Konsens und darauf aufbauend zu Kohäsion* nachvollzogen werden kann, werden die Begrifflichkeiten im Folgenden nur kurz umrissen und im Hinblick auf unseren Kontext geschärft.

Kommunikation wird als umfassender Begriff für die Übertragung und den Austausch von Information und den Aufbau von Wissen genutzt (Hansmann 2014, 54-56). Dabei steht der universitäre Lehrkontext im Mittelpunkt und die in dieser Situation genutzten Kommunikationswege, die durch Sprechen und Schreiben sichtbar werden, aber auch nonverbale und paraverbale Aspekte aufweisen. Dafür werden die formalen Kommunikationsformate in Vorlesung, Seminar und Kurs betrachtet, auch wenn in einem Studium Kommunikation in mehrfacher Weise bedeutsam ist, als themenbezogener Austausch im Studienkontext und als soziale Handlung in einer Gruppe vor, während und nach den Lehrveranstaltungen. Zudem ist der Aufbau von Kommunikations- und Informationskompetenz in Bezug auf das gewählte (Fach-)Studium und den zukünftigen Beruf ein wesentliches Ziel im Studium selbst.

Kommunikation ist abhängig vom Kontext, den Inhalten und der zur Verfügung stehenden Information als Kommunikationsgrundlage.

Pauschal betrachtet bedeutet Konsens die übereinstimmende Meinung von Personen zu einer bestimmten Frage ohne verdeckten oder offenen Widerspruch (Seifert 2009). Allerdings ist Konsens in der Wissenschaft und

im Studium nicht einfach eine Übereinstimmung der Meinungen, sondern setzt vielmehr eine kritische, diskursive Auseinandersetzung voraus, insbesondere dann, wenn Wissen erworben und aufgebaut werden soll. Dabei entsteht der Wissensaufbau über Konsens in dem Sinne, dass Verstehen und das Aushandeln von Bedeutung Lernen bedingen und damit den Wissensaufbau im Studium anregen. Da weder Lernen noch Wissensaufbau direkt beobachtbar sind, sind es wiederum Kommunikationsprozesse, die diese sichtbar machen, z. B. durch Diskussionen in der Lehrveranstaltung oder im Prüfungsgespräch.

Die relationalen Begriffe Kohäsion und Adhäsion aus den Naturwissenschaften beschreiben in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen den inneren Zusammenhalt von Gruppen und Gesellschaften bzw. deren Abstossungs- und Ausgrenzungsprozesse (Begert 2019). Soziale Kohäsion ist dabei ein Begriff, der zurzeit eher in gesellschaftswissenschaftlichen denn in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen diskutiert wird und meist dann herangezogen wird, wenn über «das Zusammenleben von unterschiedlichen Kulturen oder die Polarisierung zwischen Arm und Reich» (Güntner 2009, 379) nachgedacht wird. Über diesen gesellschaftspolitischen Zusammenhang hinaus eignet sich der Begriff der sozialen Kohäsion aber auch, um das Zusammenleben unterschiedlicher Personen im Bildungsgefüge zu analysieren und zu beschreiben. Als analytische Kategorie ermöglicht die Nutzung des Terminus *soziale Kohäsion*, den sozialen Zusammenhalt auf verschiedenen Aggregationsebenen innerhalb der Studierendengruppe einer Lehrveranstaltung, eines Studiengangs, einer Universität und eines Bildungssystems zu beschreiben. Als normatives Leitbild und als Ziel können mit sozialer Kohäsion der Zusammenhalt der Studierenden, die Identifikation mit ihrer Universität und über das Bildungssystem eine Zuordnung zur Gesellschaft beschrieben werden.

Damit das Zusammenspiel von Kommunikation – Konsens – Kohäsion funktioniert, benötigt es Information zum Wissensaufbau, Information, über die kommuniziert werden kann.

1.2 *Informationsbeschaffung im universitären Kontext*

Mit der Selbstverständlichkeit, mit der digitale Informationsquellen für die Aneignung von Alltagswissen herangezogen und praktische Fragen des täglichen Lebens mittels FAQs, Youtube-Videoanleitungen, Blogeinträgen usw. gelöst werden, wird die Tauglichkeit dieser Informationen am Grad ihrer Anwendungsfreundlichkeit gemessen bzw. daran, wie effizient eine unmittelbare Umsetzung und Übertragung von Anwendungswissen in den jeweiligen Erfahrungskontext gelingt (Connaway, Dickey, und Radford 2011; Mayrberger 2020). Verglichen damit ist die Nutzung von Information und entsprechender Medien im universitären Kontext hinsichtlich mehrerer Aspekte komplexer. Die elektronische Verfügbarkeit von wissenschaftlichen Informationsressourcen wird von der aktuellen Studierendengeneration vorausgesetzt (vgl. Connaway, Dickey, und Radford 2011; Lippincott 2005). Allerdings wird das Verständnis dafür, wie Information im wissenschaftlichen Kontext generiert, wie sie gelesen bzw. weiterverarbeitet wird, welche Massstäbe für die Erkennbarkeit valider, wissenschaftlicher Informationen zugrunde liegen und wie letztere insgesamt in den Informationsmarkt eingebettet sind, im Verlauf des Studiums erst erworben. So kann etwa die Nutzung gebührenpflichtiger Datenbanken, die von Universitätsbibliotheken abonniert werden, für Erstsemester zu einem unüberwindbaren Hindernis werden, insbesondere wenn der Zusammenhang zwischen dem Deep Web, der Identifikation der Nutzenden über Proxy-Server – der entscheidende Pfad, über den auf die gewünschte Ressource zugegriffen wird – sowie der Lizenzierung von Datenbanken, von E-Books oder E-Journals und Bezahlsperren nicht aus dem Alltagswissen abgerufen werden kann. An dieser Stelle kommt den Angeboten der Bibliotheken hinsichtlich der Vermittlung von Informationskompetenz eine ganz besondere Relevanz zu, wobei der Begriff der Informationskompetenz an sich nicht eindeutig abgrenzbar, aber doch für das hier dargestellte Denkmodell essenziell ist, zumal es nach Sühl-Strohmenger (2016, 2) Konsens darüber gibt,

«... dass Informationskompetenz

- die Beherrschung basaler Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben sowie informationstechnisches Knowhow voraussetzt,
- grundlegende Orientierungsfähigkeit in komplexen Informations- und Wissensräumen, wie sie Bibliotheken, Massenmedien und auch das Internet darstellen, beinhaltet,
- Neugier und Offenheit für neue Informationen oder Medien, auch in sich wandelnden technologischen und sozialen Kontexten, ermutigt und fördert,
- ausgehend von dem je individuellen Informationsbedarf ausreichende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des selbstständigen Suchens, Auffindens, kritischen Auswählens und Verarbeitens von Information und Medien auf verschiedenen Anspruchsebenen umfasst, im Kontext des persönlichen Wissensmanagements,
- insofern der bewussten didaktisch fundierten Förderung durch Schulungen und Kurse oder durch sonstige Formen der Unterstützung bedarf,
- ein Bewusstsein der gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und ethischen Aspekte des Umgangs mit Information schafft, das Teilen von Information im Rahmen von Lern-, Forschungs- oder Interessengruppen berücksichtigt.»

In der Präambel zu den *Standards der Informationskompetenz für Studierende* (Deutscher Bibliotheksverband e.V. 2009) wird zur Begriffsklärung in Bezug auf Informationskompetenz festgehalten, dass diese als wesentliche Schlüsselfunktion und Voraussetzung für die aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft gesehen wird und Wissen zum Bereich Information sowie komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet. Diese Beschreibung der Informationskompetenz entspricht der oben ausgeführten Informationskompetenz nach Sühl-Stromenger (2016).

Die Komplexität der Informationsangebote wird durch die exponentiell ansteigende Informationsproduktion für Studierende, Forschende und Lehrende immer grösser, wobei Unsicherheiten in Bezug auf die Qualität von Rechercheergebnissen, die Qualität der Information an sich, den Besitz von Wissen oder Urheber- und Nutzungsrechten und die Begrenzung des Zugriffs nicht von jeder und jedem wahrgenommen werden. Gerade zu Beginn des Studiums scheinen Universalsuchmaschinen, insbesondere Google, eine wesentliche Rolle bei der Suche nach Informationen (Hapke 2006) zu spielen. Allein im Jahr 2016 wurden etwa 3,3 Billionen Suchanfragen an Google gestellt (Lewandowski 2021, 3). Google und zusammenfassende Portalangebote unterstützen die Orientierung ohne aufgrund der vorhandenen Diversität jemals alle Angebote des Deep Web erfassen zu können. Die beschriebene Problematik wird unter anderem von Hartman, Moskal und Dziuban (2005) und von Eddy K. M. Chong (2010) analysiert. Auch die Etikettierung der Studierenden als Digital Natives ist irreführend. Reinmann (2017, 358) kommt zu dem Schluss, dass

> «die Variabilität in Kenntnissen, Fähigkeiten, Strategien, Motiven und Haltungen [...] zu groß [ist], um allgemein gültige Aussagen für eine ganze Studierenden-Generation zu treffen. Von einer generell hohen Medien- oder gar Informationskompetenz kann in keinem Fall die Rede sein».

Studierende seien vor allem «divers» (ebd.):

> «Bibliotheken stehen daher vor der Aufgabe, ihre Methodenkompetenz und Netzwerke fortzuentwickeln und auf innovativen Feldern für Forschung, Lehre und Studium fruchtbar zu machen» (Deutscher Bibliotheksverband e.V. 2018).

Forschungs- und Universitätsbibliotheken finden sich im Kontext der Informationsbeschaffung an einer besonderen Stelle, da sie einerseits zwischen den verschiedenen Akteur:innen agieren, Informationsbedürfnisse sehr unterschiedlicher Anspruchsniveaus befriedigen, sich zwischen Wissensproduktion und deren kommerzieller Verarbeitung und Verbreitung positionieren und andererseits, angesichts des Überangebots an Information, gleichzeitig Übersichtlichkeit herstellen ohne dabei bezahlten

Verlagsprodukten den Vorzug zu geben. So haben sich etwa Bibliotheken in der Vergangenheit auch immer um sogenannte Graue Literatur bemüht, um Texte, die normalerweise weder bei Verlagen erscheinen noch im Buchhandel erhältlich sind und meist von öffentlichen Einrichtungen, privaten Vereinen, Forschungseinrichtungen oder Hochschulen herausgegeben werden (vgl. Auger 1998). Die Aktivitäten rund um die Einrichtung, Verwaltung und Pflege von institutionellen Repositorien im Sinne des Open Access Grün[1] und im Bereich des Forschungsdatenmanagements sind deshalb im Licht der organisierten Darstellung und Verbreitung von Wissen sowie der Demokratisierung von Wissen im Allgemeinen zu sehen.

Im Wissensbildungs- und Publikationsprozess gewinnt die freie Bereitstellung von Information immer grössere Bedeutung, während sich herkömmliche Konzepte im Verlagsgeschäft aufheben und die klare Trennung zwischen Konsument:innen und Produzent:innen verwischt wird (vgl. Ball 2011; Mittler 2018). Bibliotheken arbeiten daran, grösstmögliche Verfügbarkeit und Auffindbarkeit von kostenpflichtigen wie kostenfreien Informationen herzustellen und damit auf den Orientierungsbedarf ihrer primären Zielgruppe(n) zu antworten. Deshalb werden immer differenziertere Formate angewandt, um jenen, die Information brauchen und gezielt danach suchen, durch den Gebrauch der verschiedenen Suchwerkzeuge, Suchoberflächen und -systeme Unterstützung zu bieten. Zugleich führt die fortschreitende Digitalisierung – sei es die Retrodigitalisierung von Druckwerken oder die rein elektronische Veröffentlichung verschiedener Publikationsformate – zu immer neuen Herausforderungen für Bibliotheken (vgl. Stachokas 2020) und ebenso für Studierende, Forschende und Lehrende. Die für sie alle direkt oder indirekt spürbaren Umbrüche am Informationsmarkt zeigen sich in der steigenden Anzahl digitaler Inhalte, die eine Bibliothek nicht mehr im herkömmlichen Sinn erwirbt oder besitzt. Neue Erwerbungsmodelle wie Evidence Based Selection und die von Anderson bereits vor zehn Jahren prognostizierte Patron Driven Acquisition (vgl. Anderson 2011) sowie die Entwicklungen im Bereich Open

1 Dokumente, die bereits im Verlag erschienen sind und anschliessend auf einem Open Access Repositorium veröffentlicht werden, bezeichnet man als Open Access Grün (https://open-access.network/informieren/open-access-grundlagen/open-access-gruen-und-gold).

Access bzw. Open Science stehen nur beispielhaft für eine Dynamik, die das traditionelle Bestandsmanagement von Bibliotheken grundsätzlich infrage stellt.

> «Die digitale Sammlung gehört nicht mehr der einen Bibliothek und ist nicht mehr ihr distinktives Merkmal, sondern sie gehört gleichermassen allen Bibliotheken. Die Kunst des Sammelns besteht in der Daten- und Dokumentaufbereitung, in der Schaffung von forschungsintegralen Datenzyklen, kurz, in der Datafication und der Entwicklung der Bibliothek als Schnittstelle. Der unerschöpfliche Raum des Internet liefert den Rohstoff, der in Bibliotheken zusammengeführt, für den wissenschaftlichen digitalen Gebrauch veredelt und wieder zurückgespielt wird.» (Stäcker 2019, 309)

Das tatsächliche Ausmass der Revolution, die sich dadurch in Bibliotheken ergibt, ist ansatzweise erkennbar, wenn etwa die Universitätsbibliothek Utrecht bereits seit 2018 auf einen eigenen Katalog verzichtet (Utrecht University Library 2018) und ihre Nutzenden für die Recherche auf Google Scholar und World Cat verweist (Utrecht University Library 2022). Angesichts dieser Entwicklungen sind zwangsläufig auch jene Standards (vgl. Deutscher Bibliotheksverband e.V. 2009) dynamisch an die aktuelle Situation anzupassen, die zur Definition von Informationskompetenz herangezogen werden, wie es Mackey und Jacobson (2011, 63) einfordern: «Standard definitions of information literacy are insufficient for the revolutionary social technologies currently prevalent online». Vergleichbar argumentiert das University College London (ULC), wenn es in seiner Strategie für die nächsten zwanzig Jahre erklärt, darauf abzuzielen

> «... to foster graduates with clear independent thinking skills, who understand that knowledge changes over time, and are problem solvers, team workers, and good communicators» (Science and Technology in Society Forum 2017, 33).

Den Anspruch, Studierende zu *Digitaler Souveränität* führen zu wollen, erhebt auch der Aktionsrat Bildung, der im Beherrschen von Informations- und Kommunikationstechnologien eine Schlüsselkompetenz sieht, mit der

> «Lernende aller Altersgruppen als selbstbestimmte Persönlichkeiten in einer sich ständig verändernden Gesellschaft bestehen und souverän und verantwortlich am gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Leben teilnehmen können.» (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2018, 17)

2. Studium als Vergesellschaftungsprozess

Neben der Überlegung, dass Kommunikation und Konsens zu sozialer Kohäsion führen, betrachten wir das Studium als Teil des Vergesellschaftungsprozesses, denn gesellschaftlicher Zusammenhalt wird in Bildungseinrichtungen (Eckert 2007) als Teil eines individuellen, aber gesellschaftlich verantworteten Sozialisationsprozesses in den entsprechenden Lebensphasen (Abels et al. 2008) erlebt und erlernt. Dabei sind die kommunikativen Prozesse und das geteilte Erleben einer Gemeinschaft von entscheidender Bedeutung.

> «Schulen und Hochschulen gehören zu den sozialen Institutionen, die einen explizit pädagogischen Auftrag haben: In ihnen werden die nachwachsenden Mitglieder einer Gesellschaft in gezielter und kontinuierlicher Weise mit Lernanforderungen konfrontiert, damit sie sich Wissen aneignen, Kompetenzen ausbilden und Weltorientierungen erwerben.» (Fend 2006, 29)

Horstkemper und Tillmann (2018, 290) weisen ausserdem darauf hin, dass ein Studium jungen Menschen hilft, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, betonen aber auch, dass es sich im Unterschied zur Schule bei den Sozialisand:innen an der Hochschule um junge, mündige Erwachsene handelt, die ihr Studium selbst ausgewählt haben. Damit findet sich in Universitäten nur ein Teil des gesellschaftlichen Nachwuchses, der hier einen bestimmten Sozialisationsprozess durchläuft. Dieser unterscheidet sich von denjenigen in nicht hochschulgebundenen Ausbildungen, da sich an Universitäten zwei Systeme überlagern: das auf Erkenntnisproduktion ausgerichtete Wissenschaftssystem und das auf Qualifikation und Persönlichkeitsbildung ausgerichtete (Aus-)Bildungssystem (genauer in Horstkemper und Tillmann 2018). Sich innerhalb dieser beiden Systeme zu

bewegen und in Kommunikationsprozesse eingebunden zu sein, die zum einen der Wissenschaft, zum anderen einem Ausbildungsziel verpflichtet sind, stellt Studierende vor eine besondere Herausforderung.

2.1 *Universitäre Lehre als Teil eines Vergesellschaftungsprozesses*

In der universitären Lehre fliessen sozialisatorische und didaktische Aspekte ineinander. Sozialisationstheoretisch betrachtet treffen Studierende auf ein komplexes soziales Erfahrungsfeld, in dem es nicht nur um das eigene Lernen und um Wissensaneignung geht. Hinzu kommen neue soziale Regeln und Rituale an einer Universität, die zum einen von hierarchischen Strukturen, z. B. zwischen Dozierenden und Studierenden und Konkurrenz, z. B. in Prüfungssituationen oder bei der Bewerbung um Stipendien, zum anderen von Solidarität, z. B. unter den Studierenden, und Anerkennung, z. B. durch Dozierende, geprägt sind. In diesem Spannungsfeld erleben Studierende Kommunikation und Konsensfindung als Bestandteil der eigenen Persönlichkeitsentwicklung und als Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in einer Lehrsituation, die

> «Lehre weitgehend als Transmission von Wissenschaft bzw. als wissenschaftlicher Diskurs mit relativ mündigen jüngeren Partnern in einer ›Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden‹ [versteht] [...], ohne dass dabei den Lehr- und Lernprozessen große Aufmerksamkeit geschenkt und eine erzieherische Verantwortung der Lehrenden für die Lernerfolge und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden betont wird» (Teichler 2002, 422).

Mittlerweile wird der Hochschuldidaktik mehr Bedeutung zugeschrieben, aber die Idee der *universitas* als einer Forschungsgemeinschaft ist nach wie vor zentral verankert in den Formen der Wissensvermittlung und als Bestandteil der Diskussion um einen forschenden Habitus der Studierenden (Stadler-Altmann 2021; Stadler-Altmann et al. 2018a; Stadler-Altmann et al. 2018b). Deshalb ist die Teilhabe an Forschung, die Kommunikation über Forschung und das Erlernen einer forschungsbezogenen Kritikfähigkeit wesentliches Kennzeichen eines Studiums an sich – und nicht nur

ein Strukturmerkmal der Lehre. Studierende müssen sich dafür zunächst die Sprache der Wissenschaft, die ihrem Studium zugrunde liegt, sowie Strategien der medialen Informationsbeschaffung in ihrem Fach aneignen. Typischerweise geschieht dies in eigenen Lehrveranstaltungen. In unserem Beispiel besuchen Studierende des bildungswissenschaftlichen Masters ein Modul Forschungsmethoden, bestehend aus einer Vorlesung und einem vertiefenden Seminar sowie einen Kurs zur Vermittlung von Informationskompetenz, der von der Universitätsbibliothek angeboten und verantwortet wird.

2.2 Wissenschaftsbasierte Kommunikation im Studium

Teil eines Sozialisationsprozesses ist es, die jeweils passende Kommunikation, deren Struktur und Verwendung zu erlernen. Im Masterstudiengang *Bildungswissenschaften für den Primarbereich* der Freien Universität Bozen-Bolzano (unibz) werden Studierende mit dem Berufsziel Kindergärtnerin oder Kindergärtner bzw. Grundschullehrerin oder Grundschullehrer (Stadler-Altmann et al. 2018) in einem Modul in erziehungswissenschaftliche Forschung eingeführt. Dafür ist eine Vorlesung und ein Seminar im ersten Semester vorgesehen (Freie Universität Bozen-Bolzano, Fakultät für Bildungswissenschaften 2022). Entsprechend ist das Bildungsziel im Syllabus des Moduls (Freie Universität Bozen-Bolzano 2021) beschrieben:

Das Modul bietet eine Einführung in forschungsmethodische Grundlagen der Pädagogik, die für das wissenschaftliche Arbeiten, Denken, Lesen und Schreiben sowie im Blick auf die Abschlussarbeit von besonderer Bedeutung ist, die aber auch für eine kritische Analyse und zeitgemässe, innovative Entwicklung des Berufsfeldes unerlässlich ist. Dabei geht es um

- wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen sozialwissenschaftlicher Forschung;
- Akquise und Nutzung von Fachliteratur u. a. auch über entsprechende Datenbanken und digitale Medien;
- Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens, Entwicklung einer wissenschaftlichen Fragestellung, von Forschungsdesigns und ihrer Umsetzung;

- quantitative und qualitative Forschungsmethoden in den Human- und Sozialwissenschaften;
- Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens und Verfassens wissenschaftlicher Texte;
- verständiges und kritisches Lesen wissenschaftlicher Texte unter methodischen Aspekten.

Damit die wissenschaftsbasierte Kommunikation verstanden, nachvollzogen und an ihr teilgenommen werden kann, müssen entsprechende Informationen zur Verfügung stehen und diese von Studierenden selbstständig recherchiert werden. Informationskompetenz (Sühl-Strohmenger 2016) ist damit eine Schlüsselqualifikation und ein entscheidender Erfolgsfaktor für Studium, Forschung und Beruf sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben (Deutscher Bibliotheksverband e.V. 2018, 22). Diese wird durch die Universitätsbibliothek Bozen als Kernaufgabe definiert und im Rahmen von Lehrveranstaltungen und zielgruppenorientierten Schulungen und Trainings vermittelt (Freie Universität Bozen-Bolzano, Universitätsbibliothek 2022). Die Regelung der Abschlussprüfungen an der Fakultät für Bildungswissenschaften (Senatsbeschluss Nr. 25 vom 6. März 2013) sieht vor, dass alle Studierenden einen Nachweis über das Erreichen des Niveaus nach den «Information Literacy Competency Standards for Higher Education» der American Library Association vorlegen müssen. Um diese studienspezifische Regelung zu erfüllen und die Informationskompetenz der Studierenden zu fördern, bietet die Universitätsbibliothek mehrere Kursmodelle an, in denen Kenntnisse in der Katalog-, Suchmaschinen- und Datenbankrecherche vermittelt werden und neben der Bewertung gefundener Literatur auch der korrekte und verantwortungsbewusste Umgang mit Informationen und Informationsquellen trainiert wird.

Dafür können die Studierenden verschiedene Kursformate nutzen. Angeboten werden derzeit ein Wahlfach in Form eines Seminars bestehend aus 20 Wochenstunden mit Prüfung und Zuerkennung zweier ECTS-Punkte, eine einmalige vierstündige Lehrveranstaltung mit Prüfung, ein Blended-Learning Angebot bestehend aus einer vorbereiteten Selbstlernphase, einer einmaligen zweistündigen Lehrveranstaltung in Präsenz und einem

Online-Modul. Ergänzend wird zwischen der Bibliothek und den Lehrenden im oben beschriebenen Modul eng kooperiert. Damit wird sichergestellt, dass in den beiden Pflichtveranstaltungen die entsprechenden wissenschaftlichen Standards mit den Studierenden erarbeitet werden.

3. Information als Bestandteil des Vergesellschaftungsprozesses

Anknüpfend an unsere Denkfigur, dass über Kommunikation Konsens entsteht und dieser dann zu Kohäsion führt, muss Information zur Verfügung stehen bzw. zur Verfügung gestellt werden, um einen Gegenstand zu haben, über den kommuniziert werden kann, denn in unserem Beispiel stehen die wissenschaftliche Kommunikation und das Erlernen eines wissenschaftlichen Habitus als Teil des Studiums im Mittelpunkt. Wie Informationen durch Bibliotheken zur Verfügung gestellt werden, wie die Beschaffung von Information erlernt werden kann und wie der Umgang mit Information zur Generierung wissenschaftlichen Wissens gelehrt und eingeübt wird, ist im vorhergehenden Abschnitt erläutert worden. Daran schliessen sich nun Überlegungen darüber an, wie sich das Studium als Möglichkeit, das eigene Wissen aufzubauen, als Kommunikationsform und als Sozialisationsinstanz verändert, wenn zum einen die Informationsbeschaffung und zum anderen die Kommunikation in der Lehre nurmehr digital möglich sind. Mit dieser besonderen Form des Informationsaustauschs und der Kommunikation waren und sind Studierende sowie Lehrende während der Pandemie konfrontiert.

3.1 Informationsbeschaffung und Kommunikation unter Pandemiebestimmungen

Vorausgeschickt werden muss, dass die Freie Universität Bozen-Bolzano als Südtiroler Landesuniversität dem nationalen italienischen Universitätsrecht unterliegt (genauer in Stadler-Altmann 2021) und deshalb an die entsprechenden Bestimmungen gebunden ist.

Das Dekret des italienischen Ministerpräsidenten vom 4. März 2020 (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020, 20A01475, GU Serie Generale n.55 del 04-03-2020), das eine Aussetzung der Präsenzlehre verordnete, und die Verordnung vom 22. März 2020, die eine vorläufige Ausgangsbeschränkung verhängte, veränderten den Lehr- und Bibliotheksbetrieb an der Freien Universität Bozen über Nacht. Die Schliessung der physischen Einrichtung wurde am 4. März 2020 mitgeteilt und bis zum 3. Mai 2020 blieb die gesamte Universität mit allen ihren Einrichtungen unzugänglich. Danach wurden die Universitätsgebäude stufenweise geöffnet, wobei jeder Zutritt vorgemerkt werden musste und ein Limit für die zulässige Anzahl der Anwesenden nicht überschritten werden durfte.

Mit der Schliessung der Gebäude wurde der Zugriff auf den gedruckten Medienbestand während des laufenden Semesters radikal unterbunden und stellte die Universitätsbibliothek Bozen wie viele andere Bibliotheken vor eine Situation, auf die sie nur bedingt vorbereitet waren. Obwohl die Universitätsbibliothek Bozen bereits seit ihrer Gründung, im Jahr 1997 den Schwerpunkt auf den Ausbau der Digitalen Bibliothek legte und immer der Prämisse «People expect to be able to learn and work anywhere, with constant access to learning materials» (Adams Becker et al. 2017, 6) folgend den Ausbau der digitalen Ressourcen vorangetrieben und bereits im Jahr vor der Pandemie knapp 75 Prozent des Gesamtbudgets für den Medienerwerb für E-Ressourcen verwendet hatte, zeigte sich während der Zeit der Schliessung sehr deutlich, wo Nachbesserungen notwendig waren.

Viele grosse Wissenschaftsverlage reagierten sehr schnell auf die geschlossenen Bibliotheken, indem sie einen zeitlich befristeten kostenfreien Online-Zugang zu ihren Produkten zur Verfügung stellten. Darunter waren grosse deutsch- und englischsprachige wissenschaftliche Verlage wie DeGruyter, Taylor & Francis oder Routlege. Zusätzlich erweiterte die Bibliothek bereits bestehende Lizenzen, z. B. die Scholars e-Library, oder sie abonnierte neue Plattformen wie beispielsweise Hanser e-Library. Im Vergleich zu 2019 konnte die Universitätsbibliothek Bozen Ende des Jahres 2020 bei den E-Books einen Bestandszuwachs von 130 Prozent verzeichnen, während gleichzeitig die Zahl der Downloads von 760.000 (darunter auch Downloads von Artikeln aus E-Journals) im Jahr 2019 zu Jahresende 2020 auf über 1,2 Millionen angestiegen war.

Der akute Bedarf an elektronischen Informationsressourcen in der Zeit des Notstands hatte also am internationalen Markt in kürzester Zeit ein einigermassen stabiles Verhältnis von Angebot und Nachfrage verschoben und unerwartete Dynamiken ermöglicht, die nicht nur unter dem Aspekt der Einrichtung eines in die Zukunft gerichteten lukrativen Geschäftsmodells für Verlage gesehen werden dürfen, sondern ebenso als Ausdruck des Bemühens um inneren Zusammenhalt inmitten der gesamtgesellschaftlichen Krise anerkannt werden müssen.

Auf nationaler Ebene konnte hingegen festgestellt werden, dass italienischsprachige wissenschaftliche Verlage auf das unerwartete Ereignis weder eingestellt noch vorbereitet waren und die Flexibilität hinsichtlich der Freischaltung ihrer Produkte stark eingeschränkt war. Die Informationsversorgung durch wissenschaftliche Bibliotheken in Italien war somit erschwert und insofern zusätzlich eingeschränkt, als es diesen Bibliotheken aufgrund des italienischen Urheberrechts nicht möglich war, über einen Scandienst, wie er etwa in Bibliotheken Deutschlands, Österreichs und anderer Länder angeboten wurde, den eigenen Printbestand und jene Literatur, welche in elektronischer Version am Markt nicht verfügbar war, an ihre Studierenden, den Lehrkörper und den Forschenden zur Verfügung zu stellen. Den so entstandenen Informations-Gap musste vielerorts eine Reihe von Behelfslösungen auffangen, etwa Postversand von gedruckten Werken an die Wohnadresse oder die kontaktlose Literaturübergabe an ad hoc eingerichteten Abholpunkten bzw. Pick-Up-Tischen vor den Gebäuden.

Im Hinblick auf das Denkmodell über den grundlegenden Zusammenhang zwischen Information, Kommunikation, Konsens und Kohäsion kann anhand des hier skizzierten Beispiels zusammenfassend behauptet werden, dass es im anfänglichen Notstand der Pandemie durch die Schliessung von Bibliotheksräumen zu einem verwehrten Zugriff auf einen erheblichen Teil der Literatur gekommen ist. So kam der wissenschaftlichen Community eine in weiten Teilen intensiv genutzte Austauschplattform abhanden, über die umfangreich kommuniziert wird und die zur Wahrung und Bestärkung von sozialer Kohäsion innerhalb des Bildungs- und Wissenschaftsgefüges beigetragen hat, wenngleich in der Verlagsbranche unterschiedlich ausgeprägte Anstrengungen um den Erhalt des inneren gesellschaftlichen Zusammenhalts festzustellen waren.

Für die Hochschullehre hatten diese veränderten Nutzungsmöglichkeiten von Informationsmedien ebenfalls einschneidende Konsequenzen. Zum einen mussten sich Lehrende vielfach erst selbst mit dem veränderten Medienangebot auseinandersetzen und sich zum anderen vielfach erstmals mit den technischen Voraussetzungen und der dahinterliegenden Logik von Suchmaschinen und Lehrszenarien im digitalen Raum auseinandersetzen. Wie diese Auseinandersetzung stattgefunden hat, analysieren Morselli et al. (2021) anhand einer Befragung der Lehrenden der Fakultät für Bildungswissenschaften der unibz und weisen darauf hin, dass insbesondere die wissenschaftliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden erschwert wurde. Vielfach wurde aus einem wissenschaftlichen Diskurs eine Einweg-Kommunikation und die Partizipation der Studierenden beschränkte sich auf die knappe Beantwortung von Fragen. Dies wird zum einen begründet durch die ad hoc Umstellung auf digitale Kommunikationswege, die zu ungewohnten Lehr-Lernszenarien führte, zum anderen mit den eingeschränkten Möglichkeiten der Informationsnutzung. War es vor der Bibliotheksschliessung eine gängige hochschuldidaktische Methode, Studierende in Gruppen zur kooperativen Erledigung von Rechercheaufgaben in die Bibliothek zu schicken, so konnte dies im digitalen Lernraum nur ansatzweise abgebildet werden, z. B. durch die Aufteilung der Studierenden in sogenannte breakout rooms mit gezielten Rechercheaufträgen im Internet. Deutlich wird hier auch die Bedeutung der physischen Lernräume zur Wissensvermittlung und Kommunikation.

Wissensvermittlung an Universitäten findet grundsätzlich in durch soziale, kommunikative Prozesse gekennzeichneten Räumen statt, sei es physisch, virtuell, analog, digital oder hybrid. Typischerweise ist das Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen in spezifizierte Räume wie z. B. Klassen- und Fachräume an einer Schule oder Vorlesungssäle, Seminarräume und Bibliotheken an einer Universität eingebettet. Schon vor der Pandemiesituation trugen digitale Innovationen in der Bildung dazu bei, die Lehr- und Lernräume einer Universität zu verschmelzen und die klaren strukturellen Raumzuordnungen aufzulösen bzw. weiterzuentwickeln (Stadler-Altmann und Winkler 2021). Die Forderungen, dass sich das Lehr- und Lernangebot einer Universität den gesellschaftlichen Veränderungen anpassen muss, sind so alt wie die Universität selbst, haben sich allerdings

in der Zeit der Gebäudeschliessungen verschärft. Der Ruf nach angepassten digitalen Lehrformaten und Lernangeboten wird durch die internationalen Untersuchungen wie TRENDS 2015 (Sursock 2015) oder den NMC Horizon Report (Adams Becker et al. 2017) begründet und in der Pandemie deutlich vernehmbar. Dadurch entsteht der Eindruck, eine Universität, die diesen Forderungen nicht oder nur zögerlich nachkommt, sei vormodern, traditionsverhaftet und nicht den Entwicklungen einer demokratischen, zukunftsfähigen Gesellschaft (Mayrberger 2018) angepasst. Allerdings hat die Digitalisierung die Lehre und das Lernen an Hochschulen längst verändert: im Präsenzunterricht, beim Selbst- und Fernstudium der Studierenden, in den Rahmenbedingungen und durch die Nutzung von Lehr- und Lernmedien, deren Formate sich zwar immer weiter, aber nicht vollständig von herkömmlichen Print- auf digitale Versionen verlagern. Diskutiert werden müsste an anderer Stelle, ob eine vollständige digitale Mediatisierung im Studium wünschenswert ist.

Diese Veränderungen beeinflussten auch schon vor der Pandemie die Kommunikationsprozesse, die mediale Informationsbeschaffung und den universitären Informationsaufbau sowie deren Einflüsse auf den Lehr- und Forschungsbetrieb insbesondere dann, wenn Kommunikationssituationen zwischen Präsenz-, Hybrid- und Online-Modus schwanken.

3.2 *Veränderung durch Verfügbarkeit*

Pietraß merkt schon 2011 kritisch an, dass in digitalen Hochschullernszenarien in erster Linie auf die technische Machbarkeit geachtet und eine erziehungswissenschaftliche oder hochschuldidaktische Fundierung häufig vernachlässigt werde. Obwohl seitdem einige medienpädagogische und mediendidaktische Ansätze wie z. B. der Ansatz der gestaltungsorientierten Mediendidaktik (Kerres 2005) und des E-Teachings (Witt und Czerwionka 2013) diskutiert und in die Hochschullehre zunehmend integriert werden, zeigt sich während der Pandemie ein eher technokratischer Umgang mit den Möglichkeiten der Digitalisierung und ein eingeengter Blick ausschliesslich auf die kurzfristig technische Machbarkeit, indem z. B. die Stundenpläne der Präsenzlehre eins zu eins in die digitale Lehre übertragen wurden (vgl. Stadler-Altmann 2021), wie dies an der unibz der

Fall war. Nach diesen technokratischen Anfangsfehlern entwickeln sich Zug um Zug digitale Hochschullehrangebote, die der veränderten Lehrsituation Rechnung tragen und den Mehrwert der digitalen Lehre nutzen. Dabei steht der Wandel der Kommunikations- und der Präsentationsformen (Pietraß 2011) im Zentrum, weniger die Frage nach der Zugänglichkeit von Information, der damit verbundenen Veränderungen der Wissensgenerierung und den Auswirkungen auf Konsens und Kohäsion im universitären Kontext. Allerdings basiert Kommunikation auf gesichertem Wissen; dieses wiederum wird aus Information und deren Verarbeitung gewonnen. Deshalb ist die Frage nach der medialen Zugänglichkeit von Information entscheidend, ebenso wie die Frage nach der jeweiligen Fähigkeit der Person, sich Informationen in einer digitalen Gesellschaft zu beschaffen. Denn Informationsbeschaffung ist eine wesentliche Teilkompetenz der Informationskompetenz.

Im Zuge der besonderen Lehr- und Forschungsbedingungen während der Pandemie wird die auch bisher schon sichtbare Digitale Spaltung (Marr und Zillien 2010) bzw. die Digitale Divide (Arnhold 2003) besonders deutlich. Hingewiesen wird unter diesem Oberbegriff auf Unterschiede zum einen hinsichtlich der Techniknutzung wie beispielsweise der verwendeten Internet-Ausstattung oder der Häufigkeit der Internet-Nutzung, zum anderen auf Unterschiede hinsichtlich der Nutzungskompetenzen, wie beispielsweise der Kenntnisse zur Bedienung eines Computers oder der Fähigkeit, bestimmte Informationen mittels einer Suchmaschine zu recherchieren und des Weiteren auf Unterschiede hinsichtlich der genutzten Internet-Inhalte, beispielsweise Information- bzw. Unterhaltungsangebote. Die Corona-Pandemie hat diese digitale Spaltung verschärft und es zeigt sich, dass eine digitale Teilhabe auch eine Voraussetzung ist für die gesellschaftliche Teilhabe (s. dazu auch die Initiative Digital für alle https://digitaltag.eu). Studierende müssen deshalb im Studium mit diesen Veränderungen konfrontiert werden und zudem kritisch ihre eigenen, oft eher zufällig im Alltag erworbenen Recherchefähigkeiten reflektieren.

Mit der Weiterentwicklung des Internets, seiner Möglichkeiten zur Partizipation am Informationsprozess und mit der Open-Access-Bewegung hat sich der Output an wissenschaftlichen Publikationen, aber auch an populärwissenschaftlichen Schriften um ein Vielfaches vermehrt.

Beispielsweise erschienen bereits 2014 in Italien 46% der wissenschaftlichen Literatur auf Open Access-Plattformen (Il sole 24 Ore 2017) online und die Zunahme von Open Data wird für 2025 auf 530% geschätzt: von 33 Zettabyte im Jahr 2018 auf 175 Zettabyte (Europäische Kommission 2020, 2). Konfrontiert mit diesem Überangebot an Informationen stellt sich die Frage, wie Studierende erkennen sollen, welche Informationen wertvoll sind. Lehrangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten müssen deshalb nicht nur fachspezifische Lese- und Schreibseminare sein, sondern die Fragen der medialen Informationsbeschaffung und die Bewertung von Informationen aufgreifen, damit Studierende sich Informationskompetenz erarbeiten können. Dabei können sich Angebote in der Hochschullehre und diejenigen der Bibliotheken – wie in unserem Beispiel – ergänzen. Wünschenswert sind aber kooperative Lehrangebote, damit Studierende nicht nur die (fach-)wissenschaftlichen Strategien der Mediennutzung, Informationsbeschaffung und Wissensgenerierung erlernen, sondern auch die Mechanismen der Informationsbereitstellung, des Verlagsgeschäfts und die Logik der Suchmaschinen kennen. Dies kann als Beitrag zum Erhalt des gesellschaftlichen Konsenses und damit zum gesellschaftlichen Zusammenhalt gesehen werden.

3.3 Gesellschaftlicher Zusammenhalt

Anknüpfend an unsere Denkfigur, dass über Kommunikation Konsens erzielt wird und dadurch gesellschaftlicher Zusammenhang entsteht, haben wir darüber diskutiert, welche Rolle in diesem Zusammenhang ein Studium mit dem Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens und der Nutzung medialer Informationsbeschaffung spielen kann. Aktuelle Entwicklungen im Zusammenspiel von Kommunikation, Konsens und sozialer Kohäsion im Studium sind durch die Pandemiesituation besonders deutlich geworden.

Prinzipiell wird Bildungsinstitutionen im Vergesellschaftungsprozess eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Fend 2006; Horstkemper und Tillmann 2008). Ein Studium und die darin erlernte wissenschaftliche Kommunikation und Konsensfindung sind ein Teil einer spezifischen Sozialisation, die wesentlich ist für eine Gesellschaft, die sich als Wissens- und Informationsgesellschaft versteht, denn

> «so lange akademische Lehre und Forschung als ein integrales Ganzes konzipiert sind, gilt: Universitäten spielen im gesellschaftlichen Wissensstoffwechsel eine zentrale Rolle. Sie sind nach wie vor der Hauptort der öffentlichen Unternehmung Wissenschaft – und damit angesiedelt in der Streitzone, in der über gesichertes Wissen hinausgegangen und um neues Wissen gerungen wird» (Heller et al. 2015, 289).

Der Brennstoff dieses Wissensstoffwechsels ist Information, die im Studium nicht mehr ausschliesslich von Universitätsbibliotheken zur Verfügung gestellt wird, sondern im WorldWideWeb scheinbar immer zugänglich ist. Deshalb müssen Studierende wissenschaftliche Informationsbeschaffung und den Umgang mit wissenschaftlichen Medien erlernen, um sich eigenständig in ihrem Studium mit Information und Wissen auseinandersetzen zu können. Dafür müssen sich die Zuständigkeiten von Bibliothek und Universität ergänzen.

Offen bleibt allerdings, wie Studierende mit der erlernten Informationskompetenz umgehen und wie sie schliesslich ihren Platz in der Gesellschaft finden. Hinweise dazu liessen sich z. B. durch die Auswertung von Masterarbeiten und von Modul- (Asgari et al. 2022) sowie Kursprüfungen finden oder durch die Erhebung der Wissensbestände vor und nach dem Besuch der Lehrveranstaltungen und des informationstechnologischen Kurses.

4. Fazit

Im Vorwort des Positionspapiers «Zukunftsdiskurs Informationskompetenz und Demokratie (IDE)» wird hervorgehoben, dass ein «sachlich-zielführender Diskurs nur dann möglich» ist, wenn auf «eine fundierte Wissensbasis» zurückgegriffen werden kann. Diese Wissensbasis wiederum entsteht durch eine «gelebte Informationskompetenz» und einen «selbstbestimmten und fundierten Umgang mit Wissen» (Çetta et al. 2020, 4), der allerdings erlernt werden muss und nicht als gegeben vorausgesetzt

werden kann. Zudem darf Information nicht mit Wissen gleichgesetzt werden. Wissen ist das Ergebnis des Verstehens von Information und die Integration in schon bestehendes (Vor-)Wissen.

> «Der Überführungsprozess von Information in Wissen benötigt Zeit, […]. Deshalb reicht die massenhafte ubiquitäre Verfügbarkeit von Information für das Gewinnen von Wissen noch lange nicht aus» (Kornwachs 2016, 233f.),

sondern es bedarf einer Begleitung im Umgang mit Information und Wissen, insbesondere im Umgang mit wissenschaftlicher Information und dem Wissensaufbau im Studium.

Die fortschreitende Kommerzialisierung von Wissen und Information macht es für Studierende immer schwieriger, an gesicherte Fachinformation heranzukommen (Kuhlen 2006) und diese entsprechend in ihren persönlichen Wissensaufbau zu integrieren. Dabei muss auch der digitale Wandel in der medialen Verfügbarkeit von Information bedacht werden, wenn erwartet wird, dass schon ab 2025 Informationen überwiegend digital vorliegen werden (Deutscher Bibliotheksverband e. V. 2018, 22). Entsprechend interessant werden dann auch digitale Kommunikationsprozesse und Veränderungen der Kommunikationssituationen in Forschung und Lehre, denn weder die bisher vertrauten Wege der Kommunikation noch digitale Kommunikationswege führen zwingend zu Konsens und gesellschaftlichem Zusammenhalt.

Literatur

Abels, Heinz, Michael-Sebastian Honig, Irmhild Saake, und Ansgar Weymann. 2008. *Lebensphasen: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91085-7.

Adams Becker, Samantha, Michele Cummins, Annie Davis, Alex Freeman, Courtney Hall Giesinger, und Vaishnavi Ananthanarayanan. 2017. «NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition». https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/2/2017horizonreporthe.pdf.

Anderson, Rick. 2011. «Collections 2021: The future of the library collection is not a collection». *Serials: The Journal for the Serials Community* 24 (3): 211–15. https://doi.org/10.1629/24211.

Arnhold, Katja. 2003. *Digital Divide: Zugangs- oder Wissenskluft?* Internet research 10. München: Reinhard Fischer. Teilw. zugl. Leipzig, Univ., Magisterarb., 2002.

Asgari, Marjan, Ulrike Stadler-Altmann, Renata Zanin, und Giovanni Mischi. 2022. «Wissenschaftliches Schreiben an einer mehrsprachigen Universität. Wissenschaftssprachkomparatistik in Forschung und Lehre». In *Mehrsprachigkeit als Ziel*, herausgegeben von Magdalena Angerer-Pitschko und Vladimir Wakounig, 149-162. Baden-Baden: Nomos.

Auger, Peter. 1998. *Information Sources in Grey Literature*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110977233.

Ball, Rafael. 2011. «Das Zeitalter der dynamischen Dokumente: Die Wissenschaftskommunikation der Zukunft». *Recherche – Zeitung für Wissenschaft* (3). https://epub.uni-regensburg.de/23160/1/ball-wissenschaftskommunikation.html.

Begert, Thomas. 2019. *Klassenzusammenhalt und Schulisches Problemverhalten: Eine Netzwerkanalytische Untersuchung Auf der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24050-9_5.

Breitenbach, Andrea. 2021. *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. Ms. Marburg. https://doi.org/10.25656/01:21274.

Çetta, Daphné, Joachim Griesbaum, Thomas Mandl, und Elke Montanari. 2020. «Zukunftsdiskurs Informationskompetenz und Demokratie (IDE): Bürger, Suchverfahren und Analyse-Algorithmen in der politischen Meinungsbildung. Positionspapiere zur Informationskompetenz und Informationskompetenzvermittlung: Aktueller Stand und Perspektiven». https://doi.org/10.18442/095.

Chong, Eddy K. M. 2010. «Using blogging to enhance the initiation of students into academic research». *Computers & Education* 55 (2): 798–807. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.012.

Connaway, Lynn Sillipigni, Timothy J. Dickey, und Marie L. Radford. 2011. «‹If it is too inconvenient I´m not going after it:› Convenience as a critical factor in information-seeking behaviors». *Library & Information Science Research* 33 (3): 179–90. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.12.002.

de Witt, Claudia, und Thomas Czerwionka. 2013. *Mediendidaktik*. Online-Ausgabe, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/42/0015w.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020. 2020. «Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell›emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull›intero territorio nazionale». *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* 20A01475, n.55 del 04-03-2020. GU Serie Generale. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg.

Deutscher Bibliotheksverband e. V. 2009. «Standards der Informationskompetenz für Studierende: Vorgestellt auf der dbv Sektion IV, Frühjahrstagung, 25.-26.3.2009 und verabschiedet auf der dbv Vorstandssitzung am 2. und 3. Juli 2009». http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV_Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf.

Deutscher Bibliotheksverband e. V. 2018. «Wissenschaftliche Bibliotheken 2025 beschlossen von der Sektion 4 ‹Wissenschaftliche Universalbibliotheken› im Deutschen Bibliotheksverband e. V. (dbv) im Januar 2018». https://www.bibliotheksverband.de/sites/default/files/2021-08/2018_02_27_WB2025_Endfassung_endg.pdf.

Eckert, Roland. 2007. «Der Beitrag des Bildungssystems zum Zusammenhalt der Gesellschaft». In Kulturen und Konflikte im Vergleich = Comparing cultures and conflicts: Festschrift für Theodor Hanf, herausgegeben von Peter Molt, und Helga Dickow, 894–904. Baden-Baden: Nomos.

Europäische Kommission. 2020. «Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine europäische Datenstrategie». Brüssel. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC00.

Freie Universität Bozen-Bolzano, Fakultät für Bildungswissenschaften. 2022. Regelung der Abschlussprüfungen an der Fakultät für Bildungswissenschaften. https://scientificnet.sharepoint.com/sites/unibzOrganizationHandbook/SitePages/Regulations.aspx. [Zuletzt geprüft am 03.11.2022].

Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5.

Freie Universität Bozen-Bolzano. 2021. «Bildungswissenschaften: Angebotene Lehrveranstaltungen – Deutsche Abteilung: Forschungsmethoden und wissenschaftliches Arbeiten in Bildungskontexten». https://webservices.scientificnet.org/rest/uisdata/api/v1/coursedescriptions/74118.

Freie Universität Bozen-Bolzano, Universitätsbibliothek. 2022. «Unsere Aufgaben». https://www.unibz.it/de/services/library/about/.

Güntner, Simon. 2009. «Bewegte Zeiten – Anmerkungen zur sozialen Kohäsion in europäischen Städten». *Informationen zur Raumentwicklung* (6): 379–93. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/izr/2009/6/Inhalt/DL_Guentner.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

Hansmann, Otto. 2014. *Kommunikation: Praxis – Ästhetik – Logik – Kommunikationsmanagement*. Berlin: Logos.

Hapke, Thomas. 2006. «Studierende, Google, die Welt der Bibliotheken und deren kulturelle Bedeutung: Ein Essay zu einem Aufsatz von Amy Bruckman». *LIBREAS. Library Idea* (5). https://libreas.eu/ausgabe5/009hap.htm.

Hartman, Joel, Patsy Moskal, und Chuck Dziuban. 2005. «Preparing the Academy of Today for the Learner of Tomorrow». In *Educating the Net Generation*, herausgegeben von Diana G. Oblinger, und James L. Oblinger: Educause. http://www.educause.edu/educatingthenetgen/.

Heller, Dorothee, Antonie Hornung, Angelika Redder, und Winfried Thielmann. 2015. «Konzeptionelle Elemente einer Europäischen Wissenschaftsbildung». *Deutsche Sprache* (4): 289–92.

Horstkemper, Marianne, und Klaus-Jürgen Tillmann. 2008. «Sozialisation in Schule und Hochschule». In *Handbuch Sozialisationsforschung*, herausgegeben von Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann, und Sabine Walper. 7. Aufl., 290–305. Weinheim: Beltz.

Il Sole 24 Ore. 2017. «Open access of scientific documents in Italy in 2014, by type: Chart». https://www.statista.com/statistics/730430/open-access-of-scientific-documents-in-italy/.

Initiative Digital für alle. o. J. https://digitaltag.eu.

Kerres, Michael. 2005. «Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik». In *Allgemeine Didaktik im Wandel*, herausgegeben von Peter Stadtfeld, 214–34. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kornwachs, Klaus. 2016. «Digitale Überlieferung». In *Handbuch Medien- und Informationsethik*, herausgegeben von Jessica Heesen, 233–41. Stuttgart: J.B. Metzler.

Kuhlen, Rainer. 2006. «Wikipedia – Offene Inhalte im kollaborativen Paradigma: Eine Herausforderung auch für Fachinformation». *LIBREAS. Library Ideas* (4). https://libreas.eu/ausgabe4/006kuhlen.htm.

Lewandowski, Dirk. 2021. *Suchmaschinen verstehen*. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63191-1.

Lippincott, Joan K. 2005. «Net Generation Students and Libraries». In *Educating the Net Generation*, herausgegeben von Diana G. Oblinger, und James L. Oblinger, 13.1-13.15: Educause.

Luckmann, Thomas. 2006. «Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit». In *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*, herausgegeben von Dirk Tänzler, Hubert Knoblauch, und Hans-Georg Soeffner, 15–27. Erfahrung – Wissen – Imagination Bd. 8. Konstanz: UVK.

Mackey, Thomas P., und Trudi E. Jacobson. 2011. «Reframing Information Literacy as a Metaliteracy». *College & Research Libraries* 72 (1): 62–78. https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/.

Marr, Mirko, und Nicole Zillien. 2010. «Digitale Spaltung». In *Handbuch Online-Kommunikation*, herausgegeben von Wolfgang Schweiger, und Klaus Beck, 257–82. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92437-3_11.

Mayrberger, Kerstin. 2018. «Zukunftsfähigkeit Studierender für die digitale Transformation stärken!». https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/zukunftsfaehigkeit-studierender-staerken.

Mayrberger, Kerstin. 2020. «Digitalisierung und Digitalität in der Hochschulbildung». *Bildung und Erziehung* 73 (2): 136–54. https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.136.

Mittler, Elmar. 2018. «Open Access: Wissenschaft, Verlage und Bibliotheken in der digitalen Transformation des Publikationswesens». *Bibliothek Forschung und Praxis* 42 (1): 9–27. https://doi.org/10.1515/bfp-2018-0003.

Morselli, Daniele, Silvia Dell›Anna, Rosa Bellacicco, und Ulrike Stadler-Altmann. 2021. «Online Teaching amid the Covid-19 Pandemic: Insights from faculty members – A study in the context of teacher training at a university». *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 14 (1): 103–19.

Pietraß, Manuela. 2011. «Digitale Medien in der Hochschullehre: Einführung in den thematischen Schwerpunkt». *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (3): 307–11. https://doi.org/10.25656/01:8735.

Reinmann, Gabi. 2017. «Lehren und Lernen mit Digital Natives an Hochschulen: Fünf Fragen zur Zukunft akademischen Lehrens und Lernens mit digitalen Medien». In *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt*, herausgegeben von John Erpenbeck, und Werner Sauter, 355–70. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Science and Technology in Society Forum. 2017. «STS forum 2017: Summary». https://www.stsforum.org/file/2018/12/Summary-2017-for-web-Link.pdf.

Seifert, Josef. 2009. *Der Streit um die Wahrheit: Wahrheit und Wahrheitstheorien*. Realistische Phänomenologie 5. Frankfurt a. M.: Ontos.

Stachokas, George. 2020. *The Role of the Electronic Resources Librarian*. Elsevier. https://doi.org/10.1016/C2018-0-02157-X.

Stäcker, Thomas. 2019. «Die Sammlung ist tot, es lebe die Sammlung! Die digitale Sammlung als Paradigma moderner Bibliotheksarbeit». *Bibliothek Forschung und Praxis* 43 (2): 304–10. https://doi.org/10.1515/bfp-2019-2066.

Stadler-Altmann, Ulrike. 2021. «Hybrid Teaching as the Smart Way? Digitization processes in academic teaching between presence and online». In *Per tutta la vita: Pedagogia come progetto umano*, herausgegeben von Giulia Cavrini, Monica Parricchi, Doris Kofler, und Michele Cagol, 125–43. Milano: FrancoAngeli.

Stadler-Altmann, Ulrike, Gernot Herzer, Edwin Keiner, Paul Resinger, Beatrix Aigner, Gerda Videsott, und Annemarie Saxalber. 2018a. «Perspektivwechsel: Forschendes Lernen in einem Modul? Hochschuldidaktische Lehrkooperation zwischen Universität, Schule und Kindergarten in Südtirol». In *Forschendes Lernen – the wider view: Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017*, herausgegeben von Nils Neuber, Walther D. Paravicini, und Martin Stein, 297–300. Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik 3. Münster: WTM.

Stadler-Altmann, Ulrike, Gernot Herzer, Edwin Keiner, Paul Resinger, Annemarie Saxalber, und Gerda Videsott. 2018b. «Hybrid Spaces: forschendes Lernen – Forschen lernen». In *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*, herausgegeben von Lina Pilypaitytė, und Hans-Stefan Siller, 199–205. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_12.

Sühl-Strohmenger, Wilfried. 2016. «Zur Einführung: Neudefinition von Informationskompetenz notwendig?». In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmenger. 2. Auflage, 1–8. Reference. Berlin, Boston: de Gruyter Saur.

Sursock, Andrée. 2015. «Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities». EUA Publications 2015. https://eua.eu/downloads/publications/trends%202015%20learning%20and%20teaching%20in%20european%20universities.pdf.

Teichler, Ulrich. 2002. «Hochschulen: Die Verknüpfung von Bildung und Forschung». In Handbuch Bildungsforschung, herausgegeben von Rudolf Tippelt, und Bernhard Schmidt, 421–44. Handbücher. Wiesbaden: Leske + Budrich.

Utrecht University Library. 2018. «Collection Utrecht University Library in worldwide catalogue». https://www.uu.nl/en/university-library/worldcat.

Utrecht University Library. 2022. «Searching for literature». https://www.uu.nl/en/university-library/searching-for-literature.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2018. «Digitale Souveränität und Bildung: Gutachten». *Aktionsrat Bildung*. Münster: Waxmann.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Zwischen Deliberation und Desintegration

Eine fallbasierte Untersuchung von Protestbewegungen in der Pandemie

Dan Verständig[1]

[1] Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht fallbasiert verschiedene mediale Ausprägungen von Protestbewegungen auf Twitter, die sich im Zuge der Corona-Pandemie gebildet haben. Es wird untersucht, wie sich Diskurse strukturell formieren und welche Praktiken des digitalen Protests deutlich werden. Die untersuchten Netzwerke werden hierbei als digitale Öffentlichkeiten verstanden, die sich nicht losgelöst von klassischen Protestbewegungen abzeichnen, sondern vor dem Hintergrund der Digitalität im Zusammenhang gesehen werden. Digitale Medien werden dabei als Erweiterung des Handlungsrepertoires für den Protest verstanden. Die Ergebnisse der fallbasierten Studie werden anschliessend vor dem Hintergrund von Fragmentierung, Polarisierung und den Konsequenzen für gesellschaftlichen Zusammenhalt diskutiert. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick auf eine mögliche Transferleistung in medienpädagogischer Handlungsfelder sowie die weiterführenden Anwendungsbereiche der Clusteranalysen in Twitternetzwerken und deren Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Verständig, Dan. 2023. «Zwischen Deliberation und Desintegration. Eine fallbasierte Untersuchung von Protestbewegungen in der Pandemie». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 29–58. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.02.X.

Between Deliberation and Disintegration. A Case-Based Study of Protest Movements during the Pandemic

Abstract

This paper discusses various media manifestations of protest movements on Twitter that took place in the course of the Corona pandemic. It examines how discourses are structurally formed and which practices of digital protest become evident. The networks studied are understood here as digital publics that do not emerge in isolation from classic protest movements, but are seen in context against the backdrop of digitality. Digital media are thereby understood as an extension of the repertoire of actions for protest. The results of the case-based study are then discussed against the background of fragmentation, polarization and the consequences for social cohesion. The article thus concludes with possibilities of transfer to media pedagogical fields of action as well as the further application areas of cluster analyses in Twitter networks and their significance for educational media research.

1. Einleitung

In einer Zeit, in der Fakten verhandelbar erscheinen, Fake News, Hate Speech und soziale Entgrenzung die medialen Diskurse bestimmen und populistische Gehalte gleichzeitig zu lebensweltlichen Alltagsproblemen von ganzen sozialen Gruppierungen werden, scheinen Ansätze der deliberativen Demokratie an ihre Grenzen zu stossen, wenn sie die Tendenzen der Fragmentierung sowie die Pluralisierung von Werten im digitalen Zeitalter ausblenden. Soziale Medien nehmen in der Herausbildung von Meinungen und Standpunkten inzwischen eine konstitutive Rolle ein. Dabei sind sie von einer hohen Ambivalenz geprägt. Einerseits machen sie es den Menschen erstaunlich leicht, sich mitzuteilen, persönliche Eindrücke sowie Erfahrungen mit anderen zu teilen. Andererseits zeichnen sie ein komplexes Bild von Prozessen der sozialen Aushandlung durch Gegenrede, die hier häufiger als in analogen Medien zur Hate Speech übersteigert wird, und beeinflussen damit die individuelle Positionierung der Einzelnen in der Welt.

Diese komplexe und komplizierte Verflechtung sozialer Aushandlungsprozesse, digitaler Technologien und der Sozialen Medien verweist auf eine gesellschaftstheoretische Grundproblematik, die politik- und kommunikationswissenschaftlich aufgeladen ist und auch die Fragen der Medienpädagogik im Kern betrifft. Wird nämlich Postfaktizität kritiklos hingenommen, verlieren die Rationalität und die Kraft des besseren Arguments gänzlich ihren Wert, was zwangsläufig die tragenden Säulen demokratisch verfasster Gesellschaften berührt. Dies zeigt sich durch Informationsmanipulation, Mobilisierung von Gefühlen und Hate Speech. In der Konsequenz wird gesellschaftlicher Zusammenhalt an den Stellen erschüttert, an denen die Sozialen Medien in die intimsten Bereiche der einzelnen Gesellschaftsmitglieder über deren persönliche Smartphones eindringen (Chun 2016). Dementsprechend ist ein differenziertes Wissen über die medialen Zusammenhänge und die Herausbildung digitaler Öffentlichkeiten heute ein wichtiger Baustein für die politische Bildung und Förderung von Demokratiekompetenz allgemein.

Eine Aufgabe medienpädagogischer Forschung liegt dabei in der genaueren Bestimmung der Umstände, unter denen die Strukturen interpersonaler und (teil-)öffentlicher Kommunikation Zusammenhalt fördern beziehungsweise untergraben. Der Beitrag will dahingehend Erkenntnisse liefern und durch eine Fallstudie Einblicke in die Dynamiken des digitalen Protests geben, indem untersucht wird, wie sich digitale Protestbewegungen auf dem Microblogging-Dienst Twitter formieren und welche Praktiken der Aushandlung deutlich werden. Dafür wird das Fallbeispiel der am 20. März 2021 stattgefundenen Demonstration in Kassel gegen die Massnahmen der Bundesregierung zur Eindämmung der Pandemie untersucht, die in den Sozialen Medien unter dem Hashtag #ks2003 zu finden sind.

Das Forschungsdesign ist geprägt von einem Mixed-Methods-Ansatz, der zunächst quantitative Verfahren zur Datenerhebung und Beschreibung der Netzwerkstrukturen integriert und daran anschliessend die medialen Praktiken und subjektiven Sinndeutungen in den Blick nimmt, um so zu Aussagen über die Dynamiken der Fragmentierung, aber auch Vergemeinschaftung in digitalen Öffentlichkeiten zu kommen. Ausgehend von der Analyse werden dann medienpädagogische Implikationen diskutiert und Massnahmen abgeleitet, die dazu beitragen können, die Komplexität

der digitalen Medien zu erfassen und ein Wissen darüber aufzubauen, wie sich digitale Öffentlichkeiten konstituieren. Dieses Wissen ist ein grundlegender Baustein, wenn es um gesellschaftliche Teilhabe im digitalen Zeitalter geht.

2. Öffentlichkeit

Öffentlichkeit verstehe ich mit Habermas als «ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen» (Habermas 1992, 436). Öffentlich sind jene Räume, zu denen alle Menschen Zugang haben. Damit ist der öffentliche Raum nicht an einen Ort gebunden; vielmehr handelt es sich um eine netzwerkförmige Institution, die sich regelmässig und in Abhängigkeit zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen formiert und dynamisch neu konsolidiert. Während Habermas (1992, 437) Öffentlichkeit in klassischen Foren, Bühnen und Arenen verortet, in denen sich die Menschen austauschen können, zählt heute das Internet als Netz der Netze mit seinen vielfältigen Dienstangeboten und unterschiedlichen sozialen sowie kulturellen Sphären ebenfalls dazu. Habermas (2021, 2022) hebt in seiner Betrachtung zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit neben den ökonomischen Tendenzen, die den Plattformen eingeschrieben sind und von Zuboff (2019) als «Überwachungskapitalismus» gefasst werden, die neue Qualität der algorithmischen Strukturen hervor, die sich darin auszeichnet, dass alle «Nutzer zur spontanen und von keiner Seite geprüften Intervention» eingeladen werden (ebd., 496). Mit den digitalen Plattformen und der Konzentration der Marktmacht auf die grossen Internetkonzerne gehen neue Herausforderungen für die Steuerung von Kommunikationsflüssen einher. So hält Habermas fest, dass sich die Plattformen «wegen des besonderen Charakters ihrer Waren, die eben keine blossen Waren sind» eben nicht jeder publizistischen Sorgfaltspflicht entziehen können (ebd., 498).

Damit hat sich auch der Diskurs zur Konzeption von Öffentlichkeit durch den digitalen Wandel verändert. Im deutschsprachigen Raum hat sich der Terminus der *digitalen Öffentlichkeiten* etabliert (Münker 2009; Hahn et al. 2015; Verständig 2021). Digitale Medien, die sich durch ein hohes Mass an Interaktivität und Vernetzungsmöglichkeiten auszeichnen,

haben in ihrer Entwicklung dazu beigetragen, dass sich die Parameter für Beteiligungsprozesse und öffentliche Kommunikationsformen verschoben haben. Zudem haben sich neue Formen der öffentlichen Aushandlung aufgetan, wie sich am Beispiel verschiedener Dienste und Plattformen beobachten lässt. Neben digitalen Plattformen wie Facebook, Twitter, Instagram oder auch TikTok sind hier Memegeneratoren wie imgur oder giphy zu erwähnen (Wampfler 2021).

Digitale Plattformen bieten Raum für öffentliche Kommunikation und soziale Aushandlungen. Sie fungieren damit sprichwörtlich als *komplexe* und *dynamische Netzwerke* zur Herausbildung von Meinungen und thematischen Schwerpunkten. *Komplex* sind die Netzwerke, da sie technologisch verschiedene Verknüpfungen zulassen und *dynamisch* sind sie, weil die Herausbildung von Öffentlichkeit im Kontext der digitalen Vernetzung von einer hohen Flüchtigkeit gekennzeichnet ist. Im Zuge dessen haben sich verschiedene Konzepte und Begriffsbestimmungen entwickelt, die sich in verschiedenen disziplinären Sichtweisen der Herstellung von Öffentlichkeit im digitalen Zeitalter zuwenden. So prägt boyd (2010, 39) den Begriff der «networked publics», die vernetzten Öffentlichkeiten sind «spaces and audiences that are bound together through technological networks», die sich über die vier Merkmale Persistenz, Reproduzierbarkeit, Skalierbarkeit und Durchsuchbarkeit beschreiben lassen. Mediale Artikulationen sind persistent, da sie im Moment der Äusserung aufgezeichnet und dokumentiert werden. Sie sind reproduzierbar, da man die digitalen Daten einfach kopieren und teilen kann, sie sind skalierbar, da es sich um ein potenziell unabgeschlossenes Publikum handelt und weder Ausbreitungsgeschwindigkeit noch Reichweite im Moment der Veröffentlichung bekannt sind. Mediale Artikulationen sind zudem durchsuchbar. Soziale Medien bieten Möglichkeiten der Suche und Indizierung von Äusserungen, Themen und Debatten an.

In Anlehnung an boyd (2010) hat Papacharissi (2015) das Verhältnis von Emotionalität und Affekt entlang der «affective publics» insbesondere am Beispiel von Twitter diskutiert. Die Verbindung von Öffentlichkeit und Affekttheorien ermöglicht dabei, den Blick auf die dynamischen und konfliktbehafteten Aushandlungen zu lenken, die über deliberative Prozesse hinausgehen und Dissens beziehungsweise den Konflikt einbeziehen (Mouffe

2007). Ebenfalls mit Fokus auf Twitter und ausgehend vom Konzept der deliberativen Demokratie nach Habermas haben Thimm und Anastasiadis (2017) danach gefragt, ob und inwiefern sich Deliberation in den Sozialen Medien fortsetzt und konzeptionell weiterentwickeln lässt. Dabei haben sie das Konzept der «mini publics» nach Ryan und Smith (2014) aufgegriffen und entlang der digitalen Sphären diskutiert. Es handelt sich dabei um Öffentlichkeiten, die sich aus spontaner Kommunikation anlassbezogen herausbilden.

Rambukkana (2015) versammelt in dem von ihm herausgegebenen Sammelband verschiedene Positionen zu «hashtag publics» als Öffentlichkeiten, die erst aus den Hashtags hervorgehen. Dabei werden Öffentlichkeiten in den Blick genommen, die sich über Twitter hinaus auf andere Räume wie Facebook, Instagram und Tumblr ausdehnen und sich auch in die massenmediale Berichterstattung einfügen. Spätestens seit #metoo und #blacklivesmatter ist klar, dass Debatten in den Sozialen Medien durch Hashtags, also spezifische Schlagworte beginnend mit einer Raute, geprägt sind. Den so strukturierten Schlagwörtern, die eigentlich mehr sind, kommt eine doppelte Bedeutung zu. Sie sind Text und Metatext gleichermassen. Indem sie auf die Themen verweisen, werden sie (auch maschinell) lesbar. Damit strukturieren sie Debatten und lassen die Herausbildung von Trending Topics zu (Gillespie 2017). Mit der Verdichtung auf spezifische Hashtags erfolgt eine Bündelung der Themen, die eine Verbindung der verschiedenen Argumente ermöglicht. Unterschiedliche Plattformen wie Twitter, Facebook, aber auch Instagram haben daher Hashtags strukturell in ihre Dienste integriert. Damit konzentriert sich alles auf einzelne Begriffe und die Konsequenz ist eine mögliche Indifferenz der Debatten selbst, wie Bernard (2018) am Beispiel der #metoo-Debatte herausgearbeitet hat. Öffentlichkeiten, die aus dem Gebrauch von Hashtags hervorgehen, haben damit für die Betrachtung von Aushandlungen in den digital vernetzten sozialen Arenen eine besondere Bedeutung.

Durch die Verwendung von Hashtags können sich ad hoc-Öffentlichkeiten herausbilden (Bruns und Burgess 2011). Doch nicht alle Hashtag-Formationen sind automatisch auch ad hoc-Öffentlichkeiten. Hashtags können in Erwartung geplanter Ereignisse entstehen, beispielsweise TV-Debatten oder erst nach einer bestimmten Veranstaltung, beispielsweise

einem Konzert, einer Konferenz oder Demonstration entstehen. Daneben werden Hashtags auch von der Plattform Twitter algorithmisch kuratiert und repräsentiert. Hashtags, die durch diese algorithmische Selektion gewissermassen konstruiert werden, sind dann nicht mehr die Abbildung einer kollektiven Formation von Akteur:innen, sondern ihrerseits Ergebnis kuratierter und damit ausgewählter Themen, wobei die Kriterien für eine Auswahl bestimmter Schwerpunkte beim Unternehmen und den dortigen algorithmischen Implementierungen liegen. Bruns und Burgess (2011) beschreiben diese Entwicklung als eine *algorithmische Wende* und machen auch darauf aufmerksam, dass Plattformen wie Facebook oder YouTube schon länger darauf zurückgreifen, um Ordnungen herzustellen und Inhalte entsprechend zu repräsentieren. In die Akteurskonstellation greift somit auch der Plattformbetreiber ein, der durch die Selektion und Kuratierung von Themen die Herstellung von Sichtbarkeit und damit die Herausbildung von Öffentlichkeiten beeinflusst.

Digitale Öffentlichkeiten verstehe ich im Anschluss an boyd (2010) und Papacharissi (2015) ebenso unter Berücksichtigung der Arbeiten von Thimm und Anastasiadis (2017) als mehr oder weniger *deliberative Räume*, die ebenso konfliktbehaftet sind und damit eine komplexe Verflechtung von Öffentlichkeit, Teil- und Gegenöffentlichkeiten darstellen, in der die Sozialen Medien eine integrale Rolle spielen, da hierüber ein breites Spektrum von Dynamiken der deliberativen Aushandlung bis zur Desintegration durch Fragmentierung beschrieben werden kann. Digitale Öffentlichkeiten sind durch eine hohe Heterogenität geprägt und längst nicht nur auf die politische Sphäre beschränkt. Vielmehr kommen weitere gesellschaftliche Akteur:innen hinzu, die sich mit ihren Anliegen, Themen und Positionen mehr oder weniger erfolgreich Aufmerksamkeit verschaffen. Den hier genannten Abhandlungen ist die strukturtheoretische Perspektive auf Öffentlichkeit gemein, die sich über relationale Beziehungen und netzwerkförmige Ausprägungen beschreiben lässt.

3. Forschungsdesign

Der populäre Microblogging-Dienst Twitter ist ein geeigneter Ort, um die affektiven Beziehungen und Dynamiken des Widerstreits auch empirisch zu untersuchen, die sich im Schnittfeld von sozialen Bewegungen, politischer Sphäre und Identitätsbildung befinden (Papacharissi 2015; Dang-Anh 2019). Damit werden nicht nur deliberative und konsensorientierte Aushandlungen in den Blick genommen, sondern vielmehr auch Praktiken des Ausdrucks von Dissens und damit Dynamiken der Desintegration berücksichtigt. Twitter bildet schon seit einigen Jahren einen interessanten Zugang für sozialwissenschaftliche Forschung, wie unter anderem auch Gaffney und Puschmann (2013, 55) oder Rauchfleisch et al. (2021, 130) aufzeigen. Der Dienst bietet trotz seiner inzwischen verhältnismässig langen Existenz und der stetigen Überarbeitungen nach wie vor einige wertvolle Vorteile, die einen Zugang zur Erforschung der vermittelten Kommunikation und digitalen Öffentlichkeiten erlauben. Die Vorteile lassen sich mit Maireder und Schlögl (2015) auch heute noch auf die standardisierten Strukturen sowie ein hohes Mass an Offenheit und Interoperabilität zurückführen. Twitter zeichnet sich durch einfache Netzwerkbeziehungen aus, die auf qualitativ gleichwertigen Followerbeziehungen beruhen. Die Daten können über die von Twitter bereitgestellten Schnittstellen (API) angesprochen und ausgewertet werden. Die API bieten Entwickler:innen und Drittanbietern verschiedene Möglichkeiten, mit dem Dienst zu interagieren und Daten standardisiert zu verarbeiten. Diese Möglichkeiten sind jedoch auch reglementiert, so darf die Erhebung und Auswertung der Daten dem wirtschaftlichen Interesse von Twitter nicht entgegenstehen. Twitter untersagt die Aggregierung und Weitergabe von grossen Datensätzen, die über die Schnittstellen des Dienstes erhoben werden. Dadurch wird die Weitergabe und Reproduzierbarkeit der Ergebnisse durchaus erschwert. Zugleich ergibt sich hieraus eine forschungsethische Herausforderung, denn im Rahmen der öffentlichen Kommunikation werden auch personenbezogene Daten geteilt und dementsprechend spielen die Reflexion über und die Kontextualisierung der öffentlich zugänglichen Daten eine wichtige Rolle. Dementsprechend gilt auch für die Forschung mit öffentlich zugänglichen Daten eine forschungsethische Abwägung. Wenn Menschen Inhalte öffentlich zugänglich machen, dann ist das kein Freibrief dafür, die

Inhalte zu verbreiten, zu aggregieren oder anderweitig zu skalieren, nur weil es technisch möglich ist. Die Datenerhebung und -analyse ist dementsprechend auch von Massnahmen der Anonymisierung geprägt.

Der mehrstufige Forschungsprozess zeichnet sich insgesamt durch folgende Schritte aus: (1) über die thematische Ausrichtung von Hashtags zu Protestbewegungen werden themenspezifische Tweets abgerufen und über die Twitter API gesammelt. Dazu gehören auch Informationen zu Autor:innen der Tweets und deren persönlichen Beziehungsnetzwerke sowie, wenn vorhanden, geobasierte Informationen der Autor:innen. Im Anschluss an die Erhebung dieser Daten werden (2) die Beziehungsnetzwerke rekonstruiert und Clusteranalysen durchgeführt, die dann die Grundlage für eine inhaltliche Interpretation der Tweets bilden. Dieser Schritt dient (3) der weitergehenden Betrachtung von digitalen Protestformen und Praktiken des medialen Ausdrucks, die sich in diesem Themenfeld formieren. Damit wird die quantitative Analyse um eine qualitative Auswertung ergänzt, um Aussagen über die Dynamiken der Kommunikation treffen zu können. Nachfolgend werden die genannten Schritte ausführlich besprochen und methodologisch reflektiert.

3.1 Forschungsfokus

Bei der Untersuchung geht es mir darum, zu verstehen, wie Hashtags genutzt werden, um Themen zum digitalen Protest zu verdichten und wie sich die Ausdrucksformen mit Blick auf die Pandemie beschreiben lassen. Dem geht eine Eingrenzung des Themenfeldes voraus. In einem ersten Schritt werden daher verschiedene Themen entlang von Hashtags und Tweets beobachtet. Dies geschah über online-ethnographische Beobachtungen (Postill und Pink 2012; Murphy et al. 2021) von Netzwerken, die mit Feldnotizen dokumentiert wurden, und manuelle Suchanfragen nach gezielt gewählten Begriffen sowie deren Kombination über die von Twitter bereitgestellten Schnittstellen. Aus der Beobachtung haben sich schnell Hashtags zu wiederkehrenden Protesten abgezeichnet, die an unterschiedlichen Standorten, parallel oder zu unterschiedlichen Zeiten stattfanden. Dementsprechend haben sich Hashtags ergeben, die sich nach dem Muster Ort bzw. Stadt (nach dem amtlichen Kennzeichen) und Datum

zusammengesetzt haben. So wurde die Demonstration gegen die Pandemie-Politik der Bundesregierung unter dem Hashtag #ks2003 auf Twitter (und anderen digitalen Plattformen) angekündigt und begleitet. Die Hashtags zu Demonstrationen werden unabhängig von der aktuellen Protestbewegung schon einige Zeit nach dieser Konvention gebildet. Jedoch erweist sich diese Demonstration auch deswegen als interessant, da während der Veranstaltung ein Foto erstellt und geteilt wurde, welches später unter dem Hashtag #ichbinpolizistin zirkulierte. Das Bild zeigt eine Polizistin gemeinsam mit einer Demonstrantin gegen die Massnahmen der Bundesregierung zur Eindämmung der Pandemie. Die Polizistin macht dabei eine Herzgeste in die Kamera.

Mit der Auswahl von Hashtags für die Analyse ist gleichzeitig die thematische Eingrenzung verbunden sowie die Vorannahme, dass sich hierunter zunächst ein Raum der Aushandlung vorfinden lässt. Damit wird auch angenommen, dass Hashtags hier nicht nur Äusserungen und Themen bündeln und damit verdichtend wirken, sondern auch eine verbindende Funktion einnehmen. Die Eingrenzung des Themenschwerpunktes erfolgt durch die Fokussierung auf gesellschaftsrelevante Diskursfelder und damit nicht explizit auf spezifische Gruppen von Akteur:innen, beispielsweise aus Politik, Journalismus oder dem öffentlichen Leben. Es geht vielmehr um die geteilten Themen und dementsprechend sind die Personen hinter den Tweets zunächst nicht auf einzelne Statusgruppen eingegrenzt. Dennoch sollte eingeräumt werden, dass die thematische Selektion von Hashtags auf Basis von Demonstrationen dann jene Akteur:innen einbezieht, die ohnehin verstärkt politisch aktiv sind und sich dementsprechend in bestehende Diskurse und Konfliktfelder einmischen. An diese Vorannahme ist eine weitere Konsequenz gebunden: Wenn die Akteur:innen bereits Erfahrungen mit der Kommunikation auf Twitter gesammelt haben, lassen sich womöglich stilistisch differenzierte Praktiken ablesen, die über das Beteiligungspotenzial des technischen Zugangs hinausgehen.

Hashtags erweisen sich als Zugang, um einen thematischen Fokus zu entwickeln. Dennoch gilt es, die Rolle der Plattformen zu reflektieren. Die Kuratierung von Themen und die Rückbindung an Hashtags erfolgt bei Twitter unter anderem darüber, dass beispielsweise Themen von verifizierten Konten mit ohnehin hoher Reichweite erfasst und dementsprechend

gebündelt werden. *Eine Transparenz hinsichtlich der Kriterien zur Selektion und Repräsentation der gewählten Themen gibt es nicht.* Sie bleiben dem Unternehmen vorbehalten. Damit sind Entstehung und Verbreitung spezifischer Hashtags nicht nur die Verdichtung von Themen auf Basis konsolidierter Äusserungen durch die individuelle Erstellung, Auswahl und Nutzung von spezifischen Hashtags, sondern auch das Resultat algorithmischer Filterung und Selektion. Als Forschungsfokus habe ich den zuvor erwähnten Hashtag #ks2003 gewählt. Die Demonstration am 20. März 2021 in Kassel wurde sowohl in den Sozialen Medien als auch den Massenmedien aufgegriffen. Zudem ist die Beteiligung an diesem Hashtag aus unterschiedlichen Gründen durchaus umfangreich, sodass hier auch im Hinblick auf den sensiblen Umgang mit sozialen Bewegungen im Netz auf eine digitale Öffentlichkeit geblickt werden kann, die zumindest aktuelle gesellschaftsrelevante Problemfelder und Herausforderungen adressiert. Indem das Hashtag zuvor angekündigt wurde, konnte eine automatisierte Beobachtung sowohl während der Demonstration als auch an den Tagen danach erfolgen.

3.2 *Datenerhebung*

Im Zeitraum von zehn Tagen wurden 25.658 Tweets erhoben. Dabei handelt es sich um 937 Threads, also eine Reihe von nacheinander verbundenen Tweets und 22.634 ReTweets. Dabei wurde auf die *Twitter API v2* zurückgegriffen. Sie bietet einige Verbesserungen gegenüber der etablierten *Search API v1.1* von Twitter und ermöglicht Wissenschaftler:innen einen erweiterten Zugriff auf die Daten. Eine umfangreiche Dokumentation und die Bereitstellung verschiedener Beispielskripte ermöglichen einen niederschwelligen Zugriff auf die Twitter API v2. Im Rahmen des qualifizierten akademischen Zugangs zur Schnittstelle liegt eine Limitierung der Anfragen bei 10 Millionen Tweets pro Monat, was für die hier beschriebene Untersuchung mehr als ausreichend ist. Zudem besteht die Möglichkeit, Anfragen zu formulieren, die auf die Archive zugreifen. Man kann also mit der Schnittstelle v2 über den erweiterten akademischen Zugang umfangreiche historische Abfragen formulieren. Damit bietet die API v2 einen grossen Vorteil gegenüber der Search API v1.1, bei der keine vollumfängliche

Indexierung der Tweets möglich war. Nicht alle Tweets können durch eine Suchanfrage über die Search API v1.1 zur Verfügung gestellt werden, es findet bei der Repräsentation eine technisch bedingte Selektion nach Relevanz durch Twitter statt. Die Kriterien der Auswahl sind dabei, wie auch Maireder und Schlögl (2015, 122) festhalten, nicht transparent. In diesem Zusammenhang weisen auch González-Bailón et al. (2014) auf die Herausforderung von standardisierten Datenabfragen und Verzerrungen (Bias) im Fall grosser Datensätze hin, die aus den Sozialen Medien gewonnen werden. Mit Suchanfragen über die neue Schnittstellenarchitektur soll zumindest die Verzerrung bei der Erhebung minimiert werden.

Für das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse sind etwaige Leerstellen in den Erhebungen jedoch weniger problematisch, da der digitale Protest auch durch eine qualitative Auswertung begleitet wird und so weitere Spuren individuell verfolgt werden können, sobald eine solide Datenbasis vorhanden ist. Dementsprechend findet eine regelmässige Rückbindung an das Feld statt, wodurch mögliche Leerstellen und Lücken identifiziert werden können, die sich durch die automatisierte Erfassung ergeben haben, um so gegebenenfalls weitere öffentliche Kommunikationspfade zu rekonstruieren.

3.3 Beschreibung der Netzwerkstruktur

Die Beschreibung der Netzwerkstruktur erfolgt auf Basis der ReTweet-Netzwerke. ReTweets wurden 2009 von Twitter eingeführt und sind seitdem ein strukturelles Merkmal zur niederschwelligen Distribution von Inhalten auf der Plattform. ReTweets können per Interface kommentarlos oder mit eigenem Kommentar per Tweet geteilt werden. Ein ReTweet kann erfolgen, ohne dass man der Person, deren Tweet man weitergibt, auch folgt. Damit sind ReTweets nicht gleichbedeutend mit Follower-Followee-Beziehungen. Dennoch sind sie ein wichtiger Indikator dafür, wie Themen eine Öffentlichkeit bekommen und wie sich die Netzwerkdynamiken vollziehen. Die Beschreibung der Netzwerkstruktur erfolgt schliesslich über die Identifikation von Communities im Netzwerk. Für diese Analyse eignen sich verschiedene Algorithmen, die jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile mitbringen, dementsprechend haben sich verschiedene Ansätze

zur Berechnung von Communities in Netzwerken entwickelt (Newman 2004). Für die Analyse der Netzwerkstruktur wurde die Louvain-Methode gewählt (Blondel et al. 2008). Der Algorithmus maximiert einen Modularitätswert für jede Community, wobei die Modularität die Qualität einer Zuordnung von Knoten zu Gemeinschaften quantifiziert. Zudem erfolgt die Beschreibung der Netzwerkstruktur entlang grundlegender Metriken wie die Bestimmung der durchschnittlichen Pfadlänge, des durchschnittlichen Vernetzungsgrades sowie der Modularität, um weitere Einblicke in die Struktur des Netzwerks zu bekommen.

Die quantitative Analyse erlaubt einen differenzierten Blick auf das Netzwerk und ist auch für die Visualisierung hilfreich, da so direkt in bestimmte Knoten gesprungen werden kann, um eine qualitative Rekonstruktion von Sinndeutungsprozessen vorzunehmen und die Frage zu klären, wie die Akteur:innen twittern. Beispielsweise kann ein ReTweet affirmativ die Position eines Tweets verstärken, da die strukturelle Implementierung über den Button zum ReTweet dies nahelegt, jedoch kann ein ReTweet auch in Verbindung zu einem Kommentar verfasst werden und damit die Möglichkeit der Gegenrede eröffnen.

3.4 Qualitative Beschreibung des fallbasierten digitalen Protests

Die Datenerhebung sowie die Analyse der Netzwerkstrukturen geben wertvolle Einsichten in die Beschaffenheit der digitalen Öffentlichkeiten, die sich um das Hashtag #ks2003 formieren. Auf Basis der quantitativen Untersuchungsschritte finden weitere qualitative Betrachtungen hinsichtlich der medialen Beschaffenheit der Tweets sowie der Interaktionsdynamiken statt. Eine qualitative Betrachtung der Tweets kann Einsichten über die subjektiven Positionen und Aushandlungen der Akteur:innen ermöglichen (Marwick und boyd 2011; Marwick 2013). Nach Cooray (2021) kann ein solch triangulatives Verfahren dazu beitragen, die Metriken zu ergänzen und interpretative Zugänge zu schaffen, ohne auf Interviews oder Beobachtungen zurückgreifen zu müssen. In dieser Untersuchung erfolgt dennoch eine enge und kontinuierliche Rückbindung an das Feld. Die Rückbindung geschieht durch eine ethnographische Beobachtung der

Praktiken zum digitalen Protest entlang des Hashtags #ks2003. Mit Praktiken meine ich die Handlungen und wiederkehrenden Herstellung von Ordnungen innerhalb des Sozialen. Eine Handlung wird dann zur Praktik, wenn sie aufgrund ihrer Routine zur Ausdrucksform tieferliegender sozialer Ordnungen gefasst werden kann (Reckwitz 2003, 289f.). Ein ethnographischer Blick kann zur Beantwortung der Frage beitragen, inwieweit Handeln und soziale Ordnung miteinander ins Verhältnis zu setzen sind. Es geht dann auch um das Spannungsverhältnis von sich herausbildenden Routinen, das Durchkreuzen von bestehenden Ordnungen und damit die Aushandlungen, die zwischen Sinndeutung und Routinen verortet sind. Dabei orientiere ich mich zumindest hinsichtlich der Offenheit gegenüber dem Feld und der Verflechtung von medialen Artikulationen sowie den performativen Handlungen auf der Strasse an der umfangreichen Studie von Dang-Anh (2019). Entgegen dieser medienlinguistischen Analyse verfolge ich hier jedoch eine schwächere Auslegung der praxeologischen Sicht auf die Aushandlungen, die in erster Linie in den Sozialen Medien unter Rückbezug auf die Nutzung von spezifischen Hashtags stattfinden. Dementsprechend stellt sich die Frage, inwiefern Hashtags überhaupt als ethnographisches Forschungsfeld identifiziert werden können. Bonilla und Rosa (2015) haben in ihrer Untersuchung zu #Ferguson aufgezeigt, wie der Hashtag-Aktivismus eine gemeinsame politische Zeitlichkeit und Verbindung schaffen kann und welche strategischen Möglichkeiten die Plattformen der Sozialen Medien bieten, um die Materialität rassifizierter Körper anzufechten und neu zu gestalten. Ihre Analyse kombiniert dabei Ansätze aus der linguistischen Anthropologie und der Forschung zu sozialen Bewegungen, um die Semiotik des digitalen Protests zu untersuchen und die Möglichkeiten wie auch die Fallstricke einer Hashtag-Ethnographie zu hinterfragen.

Die ethnographische Betrachtung interpersonaler Kommunikation bietet Einsichten, die in ihren einzelnen Bestandteilen mehr sind als die Summe der Netzwerkstruktur. Bonilla und Rosa (2015) weisen mit ihrem Forschungsdesign auf die Bedeutung individueller Erfahrungen, Praktiken und Sozialitäten hin (Postill und Pink 2012, 124). Eine solche Perspektive steht einer zu starken Fokussierung auf Gemeinschaften und Netzwerken insofern entgegen, als sie Antworten auf die Fragen liefern kann, ob und

inwiefern Menschen explizit Hashtags benutzen, um sich an Debatten zu beteiligen. Deren Verwendung ermöglicht einen interpretativen Rahmen, der durchaus weiter reichen kann als nur auf das Hashtag bezogen, beispielsweise wenn mediale Artikulationen über soziale Schieflagen unter Verwendung des Hashtags veröffentlicht werden.

4. Ergebnisse

Für die Erforschung der Strukturen und Dynamiken öffentlicher digitaler Kommunikation bietet eine quantitative Erfassung und Netzwerkanalyse einen ersten wertvollen Zugang, stösst jedoch mit Blick auf das hier formulierte Erkenntnisinteresse an ihre Grenzen, wenn es um Interpretations- und Beschreibungsweisen geht, die sich der Rekonstruktion von Sinndeutungsprozessen widmen. Hier birgt ein rein quantitativer Blick auf die Phänomene eine Gefahr der Reduktion von Dynamiken und impliziten Aushandlungen auf normalisierte Kennzahlen. Entsprechend dem Forschungsdesign werden die Ergebnisse in die Betrachtung der Netzwerkmetriken und die Beschreibung von Praktiken des Protests differenziert. Vorweggenommen sei an dieser Stelle noch, dass jede Datenanalyse auf Interpretation beruht, ganz gleich, wie umfangreich die Daten sind oder wie mathematisch die Begründung erfolgt. Dementsprechend soll hierbei nicht die eine Perspektive gegen die andere ausgespielt werden, sondern vielmehr explorativ der Versuch unternommen werden, die Aushandlungen hinsichtlich ihrer Dynamiken so zu verstehen, dass daraus weitergehende Erkenntnisse für die medienpädagogische Praxis, aber auch Forschung abgeleitet werden können.

4.1 Netzwerkmetriken

Die Erhebung grundlegender Netzwerk-Metriken (z. B. durchschnittliche Pfadlänge, Dichte und Modularität) erlaubt einen ersten quantitativen Blick auf die bereinigte Struktur der Netzwerke. Die erhobenen ReTweet-Informationen sind relationale Daten, die sich nach Zusammenführung als Basis für die Analyse des Netzwerks mit Accounts als Knoten und Bezugnahmen durch Retweets als Kanten eignen.

Knoten	Kanten	Ø Pfadlänge	Modularität
13.323	21.442	4,23	0,65

Tab. 1: Metriken aus der Netzwerkanalyse.

Die durchschnittliche Pfadlänge bezeichnet die durchschnittliche Anzahl der Kanten auf dem kürzesten Weg zwischen jedem beliebigen Knoten und jedem anderen beliebigen Knoten des Netzwerkes. Sie ist mit 4,23 recht hoch und damit ein Indikator dafür, dass es einige zentrale Knoten gibt, die viele andere Knoten miteinander verbinden. Die Modularität ist das Mass für die Ausprägung der Cluster. Sie ist mit 0,65 ebenfalls relativ hoch, es herrscht also eine relativ hohe Dichte an Verbindungen innerhalb der Netzwerkmodule und zwischen den Netzwerken kommt es zu wenigen und überwiegend lockeren Beziehungen.

Für die weitere Analyse sind zwei Aspekte leitend: Einerseits interessiert mich die innere Struktur des Netzwerks, andererseits kann davon ausgegangen werden, dass die Verstärkung von Positionen von bereits etablierten Reichweiten profitiert. Ausserdem kann ich somit die Akteur:innen und ihre medialen Artikulationen identifizieren und verfolgen, die eine hohe Resonanz im Netzwerk erzeugen aber auch jene, die dies gerade nicht tun.

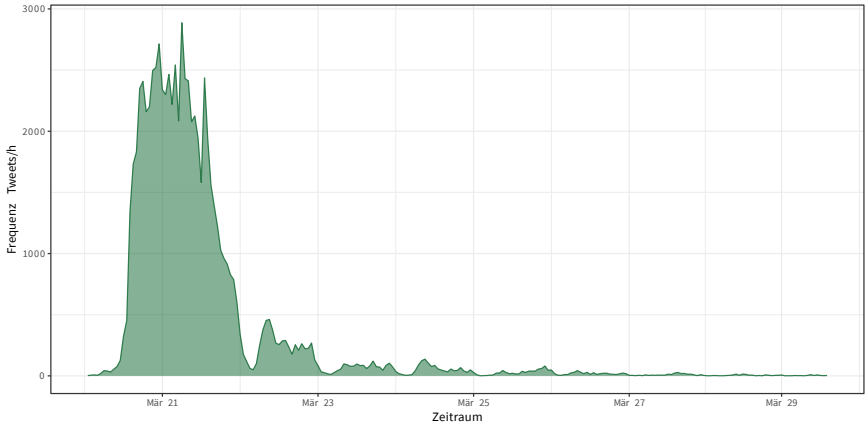


Abb. 1: Frequenz der Tweets und ReTweets zu #ks2003.

Wirft man weiterhin einen Blick auf die zeitliche Netzwerkdynamik, dann zeigt sich eine hohe Frequenz der Tweets und Retweets zur Demonstration und am Tag danach.

Mit weit mehr als 2.000 Tweets pro Stunde werden am Tag der Demonstration und am ersten Tag nach den Protesten in Kassel die Peaks erreicht. Das entspricht einer maximalen Frequenz von 2.887 Tweets und Retweets pro Stunde beziehungsweise 48 Tweets pro Minute. In den Tagen nach dem Wochenende des Protests wird die Frequenz dann wesentlich geringer. Einzig am 23. März gegen 17:41 Uhr gibt es erneut verstärkte Aktivitäten, die unter anderem darauf zurückzuführen sind, dass ein viereinhalbminütiger Bericht von SPIEGEL TV, hochgeladen auf der Plattform YouTube, mit Eindrücken der Demonstration und Übergriffen geteilt wird.

4.2 Beschreibung der Protestpraktiken

Die Praktiken des digitalen Protests lassen sich entlang unterschiedlicher struktureller und inhaltlicher Merkmale beschreiben. Es handelt sich bei den Aushandlungen auf Twitter um potenziell konfliktbehaftete Konfrontationen mit Anderen und dementsprechend lassen sich hier vielschichtige Praktiken zur Sichtbarmachung und Herstellung von digitalen Öffentlichkeiten, aber auch von Gegenöffentlichkeiten und damit der Überlagerung von Sichtbarkeiten festmachen. Netzwerke führen folglich nicht einfach auf, was sie beschreiben. Ihre Bestandteile – Knoten und Verbindungen – sind selbst die Konsequenz performativer, habitualisierter Handlungen (Chun 2016).

Die qualitative Betrachtung der Twitternetzwerke gibt Einblicke in die politischen Einstellungen, die einerseits über die Profile und geteilten biographischen beziehungsweise persönlichen Informationen artikuliert werden, andererseits über die verfassten Tweets zumindest implizit ersichtlich werden. Nicht alle, aber wesentliche Akteur:innen, die bereits eine hohe Sichtbarkeit durch viele Follower:innen haben, sind bereits länger politisch aktiv. Sie beteiligen sich beispielsweise auch an anderen Demonstrationen und politischen Prozessen wie der Bewegung *Fridays for Future*.

Betrachtet man den Netzwerkgraph (Abbildung 2) hinsichtlich der politischen Einstellungen, werden insgesamt zwei wesentliche Einsichten deutlich. Zum einen lässt sich eine weitestgehend heterogene Netzwerkformation bestimmen, die durch unterschiedliche politische Einstellungen abgebildet wird und auch Menschen ohne explizite politische Positionierung (grau dargestellt) einbezieht und so die Bezugnahme auf unterschiedliche Standpunkte darstellt. Zum anderen weist der Graph eine weitere Besonderheit auf, die sich darin abzeichnet, dass sich gerade politische Akteur:innen aus dem rechten Spektrum (blau, rechts dargestellt) hier in einer verhältnismässig homogenen Gruppierung an den Protesten in unterschiedlichen Formen beteiligen.

Abb. 2: Netzwerkgraph der ReTweetformationen zu #ks2003.

Neben der scheinbaren Segregation, die sich auch über die Communities im Netzwerk beschreiben lässt, werden innerhalb der Aushandlungen immer wieder einzelne Tweets deutlich, die besonders hohe Aufmerksamkeit bekommen. Diese Tweets sind für eine qualitative Betrachtung aus verschiedenen Gründen besonders relevant. Sie stellen Ankerpunkte dar, um den Konversationen ausgehend von den Knoten zu folgen und im Netzwerk zu rekonstruieren, wie die Aushandlungen um Positionen, Einstellungen und Sichtweisen erfolgen. Ein Tweet mit einer hohen Resonanz beschreibt beispielsweise eine Taktik zum Kapern des Hashtags #ks2003,

indem dazu aufgerufen wird, nur noch Kochrezepte unter diesem Hashtag zu teilen. Hashtags sind gerade in konfliktbehafteten Aushandlungen auch Gegenstände, die es zu erobern gilt, um Positionen zu verstärken oder andere unsichtbar zu machen. Hashtags zu kapern ist damit nicht nur ein Weg des Trollens, sondern ein ernstzunehmender Versuch, die Definitionsmacht über ein Thema zurückzugewinnen (vgl. Antonakis-Nashif 2015, 106f.).

Ein weiterer Tweet weist mahnend darauf hin, dass eine Demonstration im Gedenken an die Opfer beim rechtsextremen terroristischen Anschlag in Hanau abgesagt wurde. Hierauf wurden nicht nur über 1.000 ReTweets verfasst, sondern fast zehnmal so viele Likes vergeben und viele Antworten in ironisch-sarkastischem Duktus verfasst. Diese Tweets erfahren nicht nur besonders viele Retweets, sie werden zudem auch häufig favorisiert bzw. mit einem Herz im Sinne der Affirmation versehen. Damit stehen ReTweets und Favorisierungen im Verhältnis, wie auch durch den Blick auf die Tweets im Webinterface von Twitter deutlich wird, wenn Kommentare, ReTweets und Likes übersichtlich dargestellt sind. Während kontroverse Tweets häufig viele Kommentare und ReTweets aufweisen, sind wenig kontroverse Aussagen von einer hohen Zahl von Likes geprägt. Tweets mit einem hohen Informationsgehalt, die von Akteur:innen mit ohnehin schon relativ hoher Sichtbarkeit und damit einem gewissen Mass an Vertrauen repräsentiert durch die Zahl der Followerschaft, kommen, werden häufiger durch ReTweets geteilt. Unabhängig von den verschiedenen hier dargelegten Eindrücken, die sich sowohl ausgehend vom erhobenen Datensatz als auch mit Blick auf die manuelle Recherche und Beobachtung ergeben, lassen sich grundlegende Protestpraktiken, wie sie Dang-Anh (2019, 366ff.) sehr detailliert und umfänglich herausgearbeitet hat, auch in dieser Formation des digitalen Protests wiederfinden.

Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, möchte ich die verschiedenen medialen Praktiken, die durch die Analyse sichtbar geworden sind, unter folgenden Aspekten beschreiben: Es geht mir um Vergleichen und Verweisen. Statt einer Darstellung einzelner Tweets und Themen sollen verschiedene Momente und Beobachtungen ohne die Nennung von Texten und Identifikation von Akteur:innen beschrieben werden.

4.2.1 Vergleichen

Die mediale Kommunikation ist geprägt von Metriken der Quantifizierung und des Vergleichens. Der Vergleich gilt damit zumindest unter Rekurs auf die Logik der Quantifizierung als objektiv. Doch die Kategorien des Vergleichens sind weitaus subjektiver als einerseits die digitalen Plattformen suggerieren, andererseits eine oberflächliche Wahrnehmung vorgibt. Das Vergleichen kann auch darüber entscheiden, wie das Fremde vom Bekannten unterschieden wird und wie Werturteile entwickelt werden. Es stellt sich dann die Frage, wie sich eingefahrene Sichtweisen in scheinbar objektive Vergleiche einschleichen.

Immer wieder hervorstechend sind bei den Tweets und ReTweets um #ks2003 verschiedene Modi des Vergleichens. Dabei werden einerseits Vergleiche zu anderen Demonstrationen mit gleichem oder unterschiedlichem Kontext hergestellt, also auch Hausbesetzungen oder Proteste zur Klimakrise an unterschiedlichen Orten thematisiert. Dies geschieht in erster Linie gestützt durch audiovisuelle Beiträge wie Fotos oder kurze Videos von Protesten auf der Strasse. So können die gefilmten Eindrücke beispielsweise körperliche Übergriffe oder Gewalt festhalten, beziehungsweise schon durch die deutlich sichtbare Aufzeichnung verhindern. Der visuelle Vergleich erfolgt auf Twitter begünstigt durch strukturelle Eigenschaften, da Bilder und Videos sowohl via App auf den Mobilgeräten als auch im Webinterface nebeneinander dargestellt werden und somit ein Vergleich von Bildern ohne Detailerweiterungen bewertet werden kann.

Ein vergleichendes Moment, welches zur Stabilisation der eigenen Identität innerhalb des Protests beiträgt, ist die Bewertung der polizeilichen Handlungen gegenüber den Demonstrierenden sowie die Artikulation der subjektiven Wahrnehmung von Polizeipräsenz. Eine weitere Ebene des Vergleichens ist die Herstellung historischer Bezüge. Diese finden über appellative mediale Artikulationen, aber auch distanzierende Tweets statt. Dabei findet eine überwiegend deutliche Positionierung von gemeinsamen Wertvorstellungen hinsichtlich historischer Vergleiche zum dritten Reich statt. Hier wird insbesondere ein Foto eines Oberarms thematisiert, das einen Stern mit dem Aufdruck ungeimpft zeigt. Gegenüber dieser radikalen Verunglimpfung von Opfern des Holocausts besteht in den Reaktionen

entlang #ks2003 weitestgehend Konsens darüber, dass diese den Holocaust relativierende Vergleichsform äusserst problematisch ist. Dennoch wurden seit Beginn der Proteste gegen die Massnahmen zur Eindämmung der Pandemie im Jahr 2020 wieder Demonstrierende mit abgewandeltem Judenstern gesichtet. Diese Symbolik verkehrt nicht nur historische Kontexte, sie transportiert auch Verachtung und Hass, und trägt somit in gefährlicher Weise zur Spaltung von Positionen und Ansichten und damit der Desintegration von Diskursteilnehmenden bei.

4.2.2 Verweisen

Twitter ist eine digitale Plattform, auf der Ereignisse indiziert und öffentlich thematisiert werden. Für den digitalen Protest bedeutet dies, dass auf verschiedene Ereignisse, Themen und Gegenstände in der Netzwerklogik verwiesen wird. Dies geschieht durch die zunächst losgelöste Interpretation der eigenen Standpunkte, die dann durch die Nutzung von Operatoren wie Hashtags, Erwähnungen oder Hyperlinks (Dang-Anh 2019, 117f.) zu Bezugssystemen werden. Dies geschieht unter anderem durch die (auch vergleichende) Verwendung von Hashtags, wenn beispielsweise auf vorhergegangene Demonstrationen verwiesen wird, indem Erfahrungen zur Mobilisierung thematisiert und geteilt werden, aber auch, wenn auf gänzlich andere Diskurse verwiesen wird. Hashtags können damit als Knotenpunkte für verschiedene Statements und Äusserungen gesehen werden. Dabei ergeben sich auch vereinzelt Momente der Solidarisierung. Dies lässt sich häufig bei #ks2003 und ganz besonders in Verbindung zur Verwendung des Hashtags #ichbinpolizistin finden. Gerade hier werden eine besonders starke Polarisierung und emotionale Aufladung deutlich. Sie reicht von starken Solidarisierungen mit der Polizistin hin zu Verweisen auf #polizeigewalt, wodurch eine Verknüpfung der Hashtags auf andere Ereignisse der Demonstration (beispielsweise die Räumung von Sitzblockaden) stattfindet. Interessant ist die Genese dieses Hashtags, welche auf sehr wenige rechtspopulistische Akteure zurückzuführen ist, die bereits eine hohe Reichweite und Sichtbarkeit über andere Medien und Formate entwickelt haben und in ihrer Historie der öffentlichen Kommunikation

von Statements gegen die Bundesregierung und rechten Positionen geprägt sind. Der Verweis ist somit auch ein Mittel, andere Positionen herauszufordern, sich dazu zu verhalten.

Für eine medienpädagogische Perspektive sind diese Grenzgänge relevant, da man hierüber exemplarisch thematisieren kann, wie visuelle Eindrücke und Annotationen sowie Kommentare in den Protest einfliessen und wie Emotionalität und Affekt wirken. Damit können Mechanismen sichtbar gemacht werden, die sich im Protest etablieren. So können gerade machtferne und minoritäre Positionen die nötige öffentliche Aufmerksamkeit für ihre Anliegen gewinnen (Dahlgren 2005, 2014). Hierüber kann eine reflexive Haltung zur demokratischen Performanz öffentlicher Kommunikation, aber auch ihrer Grenzen herausgestellt werden.

5. Fazit

Der Beitrag hat sich mit der Kommunikation auf Twitter befasst und dabei Ausprägungen des digitalen Protests fallbasiert in den Blick genommen und aus einer medienpädagogischen Perspektive verhandelt. Ausgangspunkt dieser Analysen waren Hashtags zu Protestbewegungen im Frühjahr 2021. Dabei wurden verschiedene Einsichten in die Art und Weise zur Herstellung von digitalen Öffentlichkeiten und medialen Aushandlungen dargelegt. Einschränkend muss jedoch festgehalten werden, dass der ethnographische Blick nur sehr eingeschränkt auf Plattformen abseits von Twitter entwickelt wurde. So konnten zwar Hinweise auf die Organisation und zum Austausch auf anderen Plattformen wie Facebook und dem Messenger Telegram durch in Tweets geteilte Screenshots aus diesen Plattformen festgehalten werden, jedoch kann an dieser Stelle wenig über die Akteur:innen sowie die Dynamiken in den Gruppen gesagt werden.

Will man nun aus dieser Betrachtung ein medienpädagogisches Fazit ziehen, dann lassen sich zwei Aspekte genauer bestimmen. Es handelt sich einerseits um die Arbeit zur Entschlüsselung und zum Verstehen von Wirkweisen, die sich bei den medialen Aushandlungen beobachten lassen, zum anderen um die reflexive Rückbindung digitaler Technologien an die medienpädagogische Forschung.

5.1 *Wirkweisen verstehen: Demystifizierung und Differenzierung*

Mit der Diskussion um Filterblasen (Pariser 2011) und Echokammern haben sich inzwischen Narrative manifestiert, die den digitalen Technologien und ihren algorithmischen Implementationen eine leitende Wirkmacht zuschreiben. Mit dem Sprechen über diese Zusammenhänge werden Vorannahmen konstruiert und verfestigt, die für erziehungswissenschaftliche Fragen weitreichende Konsequenzen haben. Spricht man beispielsweise davon, dass das Internet Nutzende mit personalisierten Informationen versorge und damit durch Filterblasen und Echokammern eine «Zustimmungsumgebung» erzeuge (Binder und Tenorth 2017, 180), dann werden damit nicht nur dualistische Strukturen von Subjekt und Objekt reproduziert, es wird auch das Kräfteverhältnis weg vom Subjekt hin zu den umgebenden technologischen Rahmenbedingungen verschoben. Damit wird den Technologien eine Wirkmacht zugeschrieben, die bei genauerer Betrachtung nur schwer zu halten ist und in verschiedenen auch empirischen Auseinandersetzungen bereits widerlegt wurde. Wie mit Papacharissi (2015), Rambukkana (2015), aber auch Bruns (2019) verdeutlicht werden kann, ist eine überproportionale Zuschreibung der Vorstrukturierung digitaler Technologien besonders deswegen reduktionistisch, da die erstellten Inhalte in der sozialen Bedeutungszuweisung aufgehen und ihre Aufladung erst durch ihren Gebrauch entfalten (Münker 2013). Macht man die Plattformen und Algorithmen allein verantwortlich für Prozesse der Fragmentierung und Herausbildung von Filterblasen, dann blendet man damit drängende Fragen und Problemstellungen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt aus.

Ein medienpädagogischer Anspruch ist es seit jeher, die komplexen medialen Zusammenhänge zu entschlüsseln und verstehbar zu machen, um schliesslich Medienkompetenz zu fördern (Baacke 1996, 1997). Dafür ist eine differenzierte Bestimmung der Grenzen und Reichweiten im Umgang mit digitalen Technologien die Grundlage. Es wäre daher zu kurz gegriffen, nur davon auszugehen, dass wir uns vollkommen fremdbestimmt in Filterblasen bewegen, die unsere Meinung verstärken und anderen Sichtweisen ausblenden. Eine derartige Bedeutungszuweisung der algorithmischen Steuerungsmechanismen durch die Plattformen trägt allein

daher nicht zur Aufklärung über die Zusammenhänge bei, da einerseits nach wie vor oftmals nicht bekannt ist, wie die Parameter aussehen, nach denen Inhalte kuratiert und strukturiert repräsentiert werden. Die Produktion der Daten sowie die Auswertung und Darstellung sind hochgradig komplexe und dynamische soziotechnische Prozesse. Menschen generieren Daten bewusst und unbewusst, wenn sie sich medial artikulieren. Es handelt sich dabei um komplexe Prozesse, die soziale Aushandlungen, ökonomische Interessen u. a. der Plattformbetreibenden, aber auch andere (zeitlich limitierte) Phänomene und Aspekte in sich vereinen. Andererseits sind die medialen Artikulationen, die sich in digitalen Öffentlichkeiten vollziehen, von einer fortwährenden Dynamik durch mediale Praktiken und damit durch das Zusammenspiel mit den Plattformen und strukturellen Merkmalen der Dienste geprägt. Digitale Öffentlichkeiten konstituieren sich dementsprechend sowohl bedingt durch strukturelle Einflüsse als auch durch inhaltlich-thematische Dynamiken immer wieder neu. Im Hinblick auf eine Demystifizierung der intransparenten Wirkweisen von digitalen Technologien ist daher die Förderung digitaler Kompetenzen nötig, die Einblicke in die Zusammenhänge bietet und den Menschen hilft zu verstehen, wie sich digitale Öffentlichkeiten konstituieren, wie mediale Kampagnen entstehen und wie Daten von welchen Akteur:innen genutzt werden, um Öffentlichkeit herzustellen. Im untersuchten Beispiel wurde entlang der medialen Praktiken des Vergleichens und Verweisens aufgezeigt, wie sich digitale Öffentlichkeiten herausbilden und wie damit auch andere politische Themen und Diskursfelder überlagert wurden. Die Plattformen sind dabei keineswegs neutral. Sie nehmen allein durch die Strukturierung der Inhalte eine wichtige Rolle in diesem Ensemble ein. Die Förderung eines besseren Verständnisses über die Komplexität dieser Zusammenhänge, die sich über politische Meinungs- und Willensbildung über ökonomische Interessen der Plattformbetreibenden hin zu intersubjektiven Sinndeutungsräumen erstreckt, kann durch medienpädagogische Angebote erfolgen, die sich dezidiert und zielgruppenspezifisch mit Fragen der Fragmentierung und der Problematik um Filterblasen befassen. Dabei ist das Sprechen über die Zusammenhänge und Problemstellungen ein Aspekt, der kritisch-reflexiv bei der Gestaltung von Workshops eingeholt werden sollte, um Mythen nicht zu bestärken, sondern gezielt zu

entzaubern. Algorithmen arbeiten mit Daten und diese Daten kommen von den Menschen, die in irgendeiner Weise mit den Plattformen interagieren. Dementsprechend kann die Thematisierung von Netzwerkeffekten und anderen sozialen Phänomen exemplarisch thematisiert werden. Die hier dargelegten Praktiken können beispielsweise auch in Workshops abgewandelt Anwendung finden. Beispielsweise können Social Streams der Teilnehmenden hinsichtlich der Personalisierung verglichen werden. Damit können Dynamiken thematisiert werden, die zum Dissens führen, es können aber auch Momente der Solidarisierung hervorgehoben werden, um Perspektivübernahmen gezielt zu fördern. Es geht dann auch darum, eigene Inhalte zu entwickeln und im Kontext diskutieren zu können, um Medienbildungsprozesse zu verstehen, wie auch Wampfler (2021, 114) festhält.

Entlang der hier diskutierten Untersuchung zeigt sich auch, dass Medienbildung und politische Bildung in einem engen Wechselverhältnis stehen und das Wissen über die medialen Strukturen Einfluss auf die politische Partizipation bereitstellen können. Das westlich geprägte Demokratieverständnis wird dabei von der Fragmentierung herausgefordert, die der häufig und vielerorts proklamierte neue Strukturwandel der Öffentlichkeit mit sich bringt. Die Versprechungen vom egalitären Internet, in dem die Gleichwertigkeit aller beteiligten Akteur:innen zumindest annähernd gegeben ist, sind inzwischen weitestgehend verstummt und wurden von den sich abzeichnenden Machtstrukturen in sozialer, politischer aber auch ökonomischer Hinsicht widerlegt. Dennoch steht und fällt die Teilhabe an gesellschaftsrelevanten Themen mit dem Wissen über die Zusammenhänge der digitalen Technologien.

Menschen ganz unterschiedlicher Altersgruppen bewegen sich in Sozialen Medien aus ganz unterschiedlichen Gründen. Dabei entwickeln sich verschiedene mediale Praktiken, um sich mitzuteilen, Informationen zu sammeln und in den Austausch mit anderen zu treten. Eine Herausforderung der medienpädagogischen Arbeit bleibt es nach wie vor, sich diesen Dynamiken so zuzuwenden, dass emergente Exklusionsmechanismen schnell aufgedeckt und kritisch adressiert werden. So können dann schliesslich gesellschaftliche Diskussionen über mediale Inhalte und

Strukturen angestossen und vertieft werden. Damit kann auch einer Desintegration sozialer Gruppen aus der öffentlichen Kommunikation entgegengewirkt werden.

5.2 *Technologien reflexiv wenden: Methodische Rückbindung an die Forschung*

Neben den hier herausgearbeiteten Erkenntnissen zum digitalen Protest, wurde ein triangulatives Verfahren zur dichten Beschreibung von Twitter-Netzwerken sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlich-kommunikativer Ebene vorgestellt. Die hier vorgenommenen Einblicke zeigen nur Auszüge aus einem grösseren, hochgradig dynamischen Feld. Sie stellen lediglich Ausschnitte beziehungsweise ganz bestimmte Momentaufnahmen dar, während andere womöglich parallel ablaufende Entwicklungen auf anderen Plattformen und in anderen Teilöffentlichkeiten nur bedingt berücksichtigt werden können. Gleichzeitig eröffnet erst die hier eingenommene Perspektive die interpretativen Einsichten in die spezifischen Praktiken des Protests.

Methodisch und methodologisch hat die hier dargestellte Untersuchung damit einige Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung, die sich grundlegend entlang der Entwicklung von digitalen Methoden und Reflexion über ihre Reichweiten beschreiben lässt. Es handelt sich dabei um methodische Vorgehensweisen, die in der Kommunikations- und Medienwissenschaft etabliert und unter den Massgaben der jeweiligen disziplinären Frage- und Problemstellungen angewendet wurden. Will man Lern- und Bildungsprozesse im Zusammenhang mit digitalen Öffentlichkeiten untersuchen, dann scheint eine reflexive Auseinandersetzung mit den strukturgebenden Technologien nötig. Damit drängen sich mehr und mehr Fragen danach auf, wie die beobachtbaren sozialen Phänomene und Problemstellungen auch methodisch adressiert werden können. Twitter bietet als offene Plattform mit den angebotenen Schnittstellen einen einfachen Zugang zu datengetriebenen Analysen, doch wie können die Dynamiken der sozialen Aushandlung auch auf anderen Plattformen betrachtet werden, ohne dass die Forschenden an technischen Zugangsbarrieren oder methodisch unlösbaren Herausforderungen

angesichts grosser Datenmengen scheitern? Hier können inter- bzw. transdisziplinäre Forschungsansätze sowie methodische Reflexionen durchaus gewinnbringend sein, die über die disziplinären Grenzen hinausgehen und Erkenntnisse der Kommunikationswissenschaft oder Software Studies einbeziehen. Ein methodisch-reflexiver Umgang mit den Daten und den technologischen Infrastrukturen kann schliesslich dazu beitragen, dass zunächst verborgene Aushandlungs- und Sinndeutungsprozesse offengelegt werden (können). In der Folge können Lern- und Bildungsprozesse im Horizont der Digitalität nicht nur theoretisch-konzeptionell und empirisch-analytisch besser beschrieben werden. Vielmehr können auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse auch medienpädagogische Handlungsstrategien abgeleitet werden, die einen Beitrag zum besseren Verständnis über die Zusammenhänge leisten und damit ein Stück weit den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken.

Literatur

Antonakis-Nashif, Anna. 2015. «Hashtagging the Invisible: Bringing Private Experiences into Public Debate – An #outcry against Sexism in Germany». In *Hashtag publics: the power and politics of discursive networks*, herausgegeben von Nathan Rambukkana 101–13. Digital formations. New York: Peter Lang.

Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE).

Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik. Bd. 1. Grundlagen der Medienkommunikation.* Tübingen: Niemeyer.

Bernard, Andreas. 2018. *Das Diktat des Hashtags: über ein Prinzip der aktuellen Debattenbildung.* Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Binder, Ulrich, und Heinz-Elmar Tenorth. 2017. «Die ‹Filterblase›. Ein Disput über ihre öffentlichkeitstheoretische und pädagogische Bedeutsamkeit.» In *Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit. Reflexionen in pädagogischer Perspektive*, herausgegeben von Ulrich Binder, und Jürgen Oelkers, 180–202. Weinheim: Beltz Juventa.

Blondel, Vincent D, Jean-Loup Guillaume, Renaud Lambiotte, und Etienne Lefebvre. 2008. «Fast unfolding of communities in large networks». *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment* (10): P10008. https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008.

Bonilla, Yarimar, und Jonathan Rosa. 2015. «#Ferguson: Digital Protest, Hashtag Ethnography, and the Racial Politics of Social Media in the United States: #Ferguson». *American Ethnologist* 42 (1): 4–17. https://doi.org/10.1111/amet.12112.

boyd, danah m. 2010. «Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications». In *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, herausgegeben von Zizi Papacharissi, 39–58. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203876527-8.

Bruns, Axel. 2019. *Are filter bubbles real?* Digital futures. Medford, MA: Polity Press.

Bruns, Axel, und Jean Burgess. 2011. «The Use of Twitter Hashtags in the Formation of Ad Hoc Publics». In *Proceedings of the 6th European Consortium for Political Research (ECPR) General Conference 2011*, 1–9. Reykjavik. https://snurb.info/files/2015/Twitter%20Hashtags%20from%20Ad%20Hoc%20to%20Calculated%20Publics.pdf.

Chun, Wendy Hui Kyong. 2016. *Updating to remain the same: habitual new media.* Cambridge, MA: The MIT Press.

Cooray, Shavindrie. 2021. «A Qualitative Enhancement to Quantitative Social Network Analysis». *The Information Society* 37 (4): 227–46. https://doi.org/10.1080/01972243.2021.1926028.

Dahlgren, Peter. 2005. «The Internet, Public Spheres, and Political Communication: Dispersion and Deliberation». *Political Communication* 22 (2): 147–62. https://doi.org/10.1080/10584600590933160.

Dahlgren, Peter. 2014. «Political participation via the web: Structural and subjective contingencies». *Interactions: Studies in Communication & Culture* 5 (3): 255–69. https://doi.org/10.1386/iscc.5.3.255_1.

Dang-Anh, Mark. 2019. *Protest twittern: Eine medienlinguistische Untersuchung von Straßenprotesten.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839448366.

Gaffney, Devin, und Cornelius Puschmann. 2013. «Data Collection on Twitter». In *Twitter and Society*, herausgegeben von Katrin Weller, Axel Bruns, Jean Burgess, Merja Mahrt, und Cornelius Puschmann, 55–68. New York: Peter Lang.

Gillespie, Tarleton. 2017. «#trendingistrending: Wenn Algorithmen zu Kultur werden». In *Algorithmuskulturen*, herausgegeben von Robert Seyfert und Jonathan Roberge, 75–106. Kulturen der Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

González-Bailón, Sandra, Ning Wang, Alejandro Rivero, Javier Borge-Holthoefer, und Yamir Moreno. 2014. «Assessing the Bias in Samples of Large Online Networks». *Social Networks* 38 (Juli): 16–27. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2014.01.004.

Habermas, Jürgen. 1992. *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. 2021. «Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit». In *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?*, herausgegeben von Martin Seeliger und Sebastian Sevignani, 470–500. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748912187-470.

Habermas, Jürgen. 2022. *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik.* Erste Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.

Hahn, Oliver, Ralf Hohlfeld, und Thomas Knieper. 2015. *Digitale Öffentlichkeit(en).* Köln: Herbert von Halem.

Maireder, Axel, und Stephan Schlögl. 2015. «Twitter-Öffentlichkeiten: Identifikation und Interpretation der Strukturen von Follower-Netzwerken». In *Digitale Methoden in der Kommunikationswissenschaft*, herausgegeben von Axel Maireder, Julian Ausserhofer, Christina Schumann, und Monika Taddicken, 115–39. Digital Communication Research, Band 2. Berlin: Freie Universität Berlin, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft.

Marwick, Alice E. 2013. «Ethnographic and Qualitative Research on Twitter». In *Twitter and Society*, herausgegeben von Katrin Weller, Axel Bruns, Jean Burgess, Merja Mahrt, und Cornelius Puschmann, 109–22. New York: Peter Lang.

Marwick, Alice E., und danah boyd. 2011. «I Tweet Honestly, I Tweet Passionately: Twitter Users, Context Collapse, and the Imagined Audience». *New Media & Society* 13 (1): 114–33. https://doi.org/10.1177/1461444810365313.

Mouffe, Chantal. 2007. «Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft». In *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie*, herausgegeben von Martin Nonhoff, 41–53. Edition moderne Postmoderne. Bielefeld: transcript.

Münker, Stefan. 2009. *Emergenz digitaler Öffentlichkeiten: Die sozialen Medien im Web 2.0.* Bd. 26. Die sozialen Medien im Web 2.0. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Münker, Stefan. 2013. «Media in Use: How the Practice Shapes the Mediality of Media». *Distinktion: Journal of Social Theory* 14 (3): 246–53. https://doi.org/10.1080/1600910X.2013.838978.

Murphy, Alexandra K., Colin Jerolmack, und DeAnna Smith. 2021. «Ethnography, Data Transparency, and the Information Age». *Annual Review of Sociology* 47 (1): 41–61. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090320-124805.

Newman, M. E. J. 2004. «Detecting Community Structure in Networks». *The European Physical Journal B – Condensed Matter* 38 (2): 321–30. https://doi.org/10.1140/epjb/e2004-00124-y.

Papacharissi, Zizi. 2015. *Affective Publics: Sentiment, Technology, and Politics. Oxford Studies in Digital Politics.* Oxford, New York, NY: Oxford University Press.

Pariser, Eli. 2011. *The filter bubble: what the Internet is hiding from you.* New York: Penguin Press.

Postill, John, und Sarah Pink. 2012. «Social Media Ethnography: The Digital Researcher in a Messy Web». *Media International Australia* 145 (1): 123–34. https://doi.org/10.1177/1329878X1214500114.

Rambukkana, Nathan, Hrsg. 2015. *Hashtag publics: the power and politics of discursive networks.* Digital formations 103. New York: Peter Lang.

Rauchfleisch, Adrian, Daniel Vogler, und Mark Eisenegger. 2021. «Public Sphere in Crisis Mode: How the COVID-19 Pandemic Influenced Public Discourse and User Behaviour in the Swiss Twitter-Sphere». *Javnost – The Public* 28 (2): 129–48. https://doi.org/10.1080/13183222.2021.1923622.

Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine Sozialtheoretische Perspektive / A perspective in social Theory». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401.

Ryan, Matt, und Graham Smith. 2014. «Defining Mini-Publics». In *Deliberative Mini-Publics: Involving Citizens in the Democratic Process*, herausgegeben von Kimmo Grönlund, André Bächtiger, und Maija Setälä, 9–26. Colchester: ECPR Press.

Thimm, Caja, und Mario Anastasiadis. 2017. «Kernkonzepte der Kommunikationswissenschaft im Wandel – Digitale Öffentlichkeit zwischen Fragmentierung, Polymedia und ‹Mini-Publics›». In *100 Jahre Kommunikationswissenschaft, Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin sowie Kommunikation im Wandel – Aktuelle Befunde*, herausgegeben von Markus Beller, und Benjamin Bigl, 231–46. Konstanz, München: UVK.

Verständig, Dan. 2021. «Digitale Öffentlichkeiten zwischen Produktion, Umdeutung und Negation». In *Öffentlichkeit(en) Umstrittenheit und Legitimität pädagogischer Räume und Ordnungen. Jahresschrift der Kommission für Erziehungsphilosophie der DGfE*, herausgegeben von Markus Rieger-Ladich, Rita Casale, und Christiane Thompson. Weinheim: Beltz Juventa.

Wampfler, Philippe. 2021. «Netz-Gespräche und ‹marketplace of ideas› – was digitale Plattformen für politische Kommunikation bedeuten». In *Was ist Digitalität?*, herausgegeben von Uta Hauck-Thum, und Jörg Noller, 97–116. Digitalitätsforschung / Digitality Research. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_8.

Zuboff, Shoshana. 2019. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for the Future at the New Frontier of Power. London: Profile Books.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Populismus und Kompetenz

Ein praxeologischer Zugang

Johannes Gemkow[1]

[1] Universität Leipzig

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt eine theoretische Konzeption praxeologischer Populismusforschung vor. Die praxeologische Populismusforschung ist in der Medienpädagogik bisher noch nicht diskutiert worden. Zwar haben praxeologische Ansätze in der Medienpädagogik bereits ihre eigene Praxis geschaffen. Die Zugänge reichen von Mikro-Themen wie Coding (Verständig 2020) oder Online-Rollenspiele (Raudonat und Marsden 2020) bis hin zu metatheoretischen Reflexionen (Bettinger 2018; Bettinger und Hugger 2020). Der Themenbereich Populismus ist bisher jedoch noch nicht in diesen Kontexten in Erscheinung getreten. Auf dem Weg zu einer Konzeption praxeologischer Populismusforschung wird in diesem Beitrag zuerst dessen Bedeutung für die aktuelle Populismusforschung aufgezeigt. Dazu werden zentrale Ergebnisse und Forschungsansätze der Populismusforschung skizziert und diskutiert. Zweitens wird die Rolle von Social Media als unterstützender Raum für populistische Kommunikationspraktiken erörtert. Drittens wird schliesslich ein Forschungsansatz für eine praxeologische Populismusforschung vorgestellt und dessen Bedeutung für die medienpädagogische Kompetenzforschung reflektiert. Der Beitrag versteht sich als rein theoretisch-zeitdiagnostisch. Das übergreifende Ziel ist es, eine Debatte aufzuschlagen, in der die medienpädagogische Forschung pragmatisch eine Antwort auf ihre gestiegene Bedeutung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt liefert.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Gemkow, Johannes. 2023. «Populismus und Kompetenz. Ein praxeologischer Zugang». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 59–86. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.03.X.

Populism and Competence. A Praxeological Approach

Abstract

This paper presents a theoretical conception of praxeological populism research. Praxeological populism research has not yet been discussed in media education. Though, praxeological approaches in media education have already created their own practices. The approaches range from micro-topics such as coding (Verständig 2020) or online role-playing games (Raudonat and Marsden 2020) to meta-theoretical reflections (Bettinger 2018; Bettinger and Hugger 2020). The topic of populism, however, has not yet appeared in these contexts. Towards a conceptualization of praxeological research on populism, this paper will first highlight its relevance for current research on populism. For this purpose, central results and research approaches of populism research will be outlined and discussed. Second, the role of social media as a supporting space for populist communication practices will be discussed and, third, a research approach for a praxeological populism research will be presented and its importance for media pedagogical competence research will be reflected. The contribution is understood to be purely theoretical-temporal-diagnostic. The overarching goal is to initiate a debate in which media pedagogical research pragmatically provides an answer to its increased importance for social cohesion.

1. Vorbemerkungen

Populismus als Medienpraktik zu konzipieren, bietet einen vielversprechenden Zugang für die medienpädagogische Forschung. Lassen wir zu Beginn normative Zielsetzungen ausser Acht, denn diese laufen Gefahr, den Blick auf die Sache an sich zu trüben. Zu oft verfallen wir dann in erwartbare Formeln wie «den richtigen Umgang mit Populismus» lernen, als könnte es gelingen, Populismus zu einem statischen Objekt zu vereinfachen, mit dem wir bloss richtig zurechtkommen sollten.

Natürlich verfolgt die Medienpädagogik mit Recht das Ziel, Herausforderungen mediatisierter Welten entgegenzutreten, aber der Weg dorthin sollte nicht a priori den Gegenstand an sich überspringen. Populismus als Medienpraktik auszulegen, verschafft uns die Möglichkeit, ihn als ständige

(Wieder-)Hervorbringung durch subjektives Handeln auszulegen. Der Anschluss an die Lebenswelt der Medienhandelnden ist damit genauso gegeben wie eine Differenzierung von Populismus, der gerade für Jugendliche Komplexitätsreduktion und kollektive Entscheidungsmacht verspricht. Der medienpraxeologische Ansatz von Populismus ist auch eine Nuancierung eher politik- und kommunikationswissenschaftlicher Ansätze in der Populismusforschung, die bisher auf einer akteurs- bzw. kommunikationszentrierten Perspektive verharren. Zwei Punkte sollen hier exemplarisch für die Legitimation und Nutzbarkeit einer solchen Nuancierung vorgebracht werden.

Erstens mag die Verbindung der beiden Aspekte – Praxeologie und Populismus – an einer zeitgenössischen Relevanz und wissenschaftlichen Konjunktur dieser Begriffe liegen. In der praxeologischen Forschung liegt die konzeptuelle Wende mit dem «Practice turn» (Schatzki, Knorr-Cetina, und Savigny 2001) nun bereits 20 Jahre zurück. Praxeologische Forschung wurde ausdifferenziert und vorreflexiv auf andere Kultursoziologien wie Bourdieus Habituskonzept oder Giddens Strukturationstheorie bezogen (u. a. Pentzold 2015). Zur Ausdifferenzierung praxeologischer Forschung gehören in der Erziehungswissenschaft Themen wie *Unterricht als Praxis* (u. a. Hansen-Schaberg 2005; Berdelmann et al. 2019), *Geschlecht in der Schulklasse* (u. a. Breidenstein und Kelle 1998), *Anerkennungsverhältnisse im pädagogischen Kontext oder biografische Übergänge im jugendkulturellen Bereich* (Stauber 2014). Für die Kommunikationswissenschaft ist Gentzels (2015) Kombination von Praxistheorie und Mediatisierung ebenso ein Schlaglicht wie Pentzolds (2015) Bezug zur kulturalistischen Kommunikationswissenschaft. Zumindest aber der Zugang zu Populismus aus praxeologischer Perspektive ist dem Autor dieses Beitrages in der Forschungslandschaft bisher verborgen geblieben.

Zweitens, und das ist hier der wesentliche Punkt, bietet die Verbindung einen neuen theoretischen Ansatz für die Populismusforschung. Dieser Ansatz begreift Populismus als eine Praxis. Abweichend, aber nicht entgegen der Prämisse, dass Populismus ein von bestimmten Akteuren beherrschter Kommunikationsstil (de Vreese et al. 2018) ist, der sich als «thin-centered ideology» (Mudde 2004, 544) stets mit sozialen, ökonomischen oder politischen Ideologien verbindet, stellt dieser Ansatz Populismus als eine

Praxis vor, die sich – wie jede Praxis – über das rituelle Tun der an der Praxis beteiligten Partizipanten konfiguriert. Warum dieser fast modisch anmutende Schritt? Die Antwort sollte keineswegs im scheinbaren Alleinstellungsmerkmal eines solchen Ansatzes liegen, sondern greift vielmehr die Intention der gemeinsamen Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPuK) auf, Medienpädagogik im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts zu denken. Unter die akteursbezogenen Muster der Welterschliessung fallen auch mediale Praktiken Jugendlicher, die sich gerade an Populismus – bzw. präziser formuliert – durch populistische Kommunikationspraktiken abgrenzen und Zusammenhalt einüben.

Die medialen Praktiken gewinnen bei Jugendlichen vor allem durch Social Media Gewicht. Social Media haben – institutionalistisch gesprochen – zu einer partizipativen, sozio-ökonomischen und kognitiven (Neo-) Institutionalisierung geführt (Jarren 2021). Auf der partizipativen Ebene verliert die Grenze zwischen Publikation und Konversation an Trennschärfe (Hasebrink et al. 2020, 337). Die Asymmetrie zwischen Kommunikator und Rezipient, die charakteristisch für die traditionelle Massenkommunikation ist, weicht einem dynamischen, zirkulären Verhältnis. Dadurch verliert *journalistisches* Gatekeeping an Bedeutung, während zeitgleich ungefiltert populistische Inhalte veröffentlicht und prozessiert werden können. Auf der sozio-ökonomischen Ebene etablieren sich Intermediäre mit ihren algorithmischen Selektions-, Aggregations- und Distributionsleistungen (Neuberger 2018, 33) als strukturgebend für heterogene Kommunikationsarenen und Medienagenden. Unter dem Leitprinzip der Kommerzialisierung und Individualisierung rückt politisch Relevantes hinter algorithmisch belohnte Soundbites. Auf der kognitiven Ebene führt dies mitunter zu einer Polarisierung von Bevölkerungsgruppen durch milieuspezifische Praxisgemeinschaften mit je eigenen Informationsrepertoires. Diese Entwicklungen begünstigen populistische Praktiken, die vor allem im Kontext Jugend (siehe dazu Abschnitt 4.1) relevant werden.

Der Beitrag greift die Idee der bereits erwähnten gemeinsamen Herbsttagung der Sektion (DGfE) und der Fachgruppe Medienpädagogik (DGPuK) auf, dass die Ausdifferenzierung von Technologien und Praktiken Faktoren für die Ausprägung gesellschaftlichen Zusammenhalts darstellen. In diesem Kontext liegt die Aufgabe medienpädagogischer Forschung in der Beschreibung der Umstände, unter denen sich Zusammenhalt gefährdende Medienpraktiken wie die des Populismus entwickeln.

Der Beitrag gliedert sich durch eine Bestandsaufnahme kommunikationswissenschaftlicher Populismusforschung hin zu dem praxeologischen Zugriff auf Populismus. Anschliessend wird über die Bedeutung von Social Media der Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen erweitert, um schliesslich einen theoriegeleiteten Ein- und Ausblick auf den zeitgenössischen praxeologischen Populismus auf Social Media zu liefern.

2. Kommunikationswissenschaftliche Populismusforschung

Der theoretische Rahmen zur Erforschung von Populismus auf Social Media beginnt mit der kommunikationswissenschaftlichen Populismusforschung. Das ist insofern schlüssig, als dieser Beitrag nicht auf Inhalte oder strukturelle Bedingungen von Populismus zielt. Mit der kommunikationswissenschaftlichen Perspektive wird der Fokus auf Merkmale, Stile und Wirkungen gelegt. Diese sind Kernpunkte im «Prozess des Verstehens und Artikulierens» (Reißmann 2015, 58) und damit wesentlich für die Kommunikationswissenschaft. Ausgehend davon können zwei Ansätze – der akteurszentrierte und der kommunikationszentrierte – rekonstruiert werden, welche für die Populismusforschung massgebend sind.

2.1 Befunde

Die Befunde der kommunikationswissenschaftlichen Populismusforschung lassen sich heuristisch in die drei Kategorien *Diskursivität*, *Stil* und *Wirkungen* einteilen. Die hier dargestellten Befunde haben kein Anrecht

auf Vollständigkeit oder Repräsentativität. Sie sind vielmehr exemplarische Schlaglichter, die vom Autor dieses Beitrages analytisch zusammengetragen worden sind.

Mit Diskursivität von Populismus wird der Frage nachgegangen, in welchen Kontexten öffentlich populistisch kommuniziert wird. Auch wenn eine Kausalbeziehung nicht eindeutig zu bestimmen ist, korreliert Populismus stark mit polarisierten Diskursen. Diese These lässt noch viel Raum für Interpretation. Roberts (2021, 5) argumentiert beispielsweise, dass Populismus nur aus polarisierten Diskursen heraus kommuniziert wird, wenn dafür die «institutional particularities» bereitstehen. Er verweist auf das Zweiparteiensystem in den Vereinigten Staaten, durch welches eine gesellschaftliche Polarisation bereits bestehe. In Mehrparteiensystemen wie in Europa entstehe Polarisation erst aus der Etablierung von Populismus. Weniger politisch argumentierend sieht Wolkenstein (2019, 56) die Gründe für die Korrelation zwischen Populismus und Polarisation in einer moralisierten Gesellschaft, deren Ausgangspunkt in «fundamentalen Wertekonflikten» liegt, die Populisten milieuspezifisch als Argumentation für die gewünschte Ausübung von Volkssouveränität nutzen. Mit Milieuspezifik ist hierbei die Anreicherung von Populismus mit Werten wie Tradition und Sicherheit (vor allem bei Rechtspopulismus) bzw. Ausbeutung und Unterdrückung (vor allem Linkspopulismus) gemeint (Wirz 2018). In beiden Fällen ist Polarisation eine Möglichkeitsbedingung von Populismus.

Eine kommunikationswissenschaftliche Erklärung dafür liegt in der Nachrichtenwert-Theorie (einen Überblick dazu bei Kautz 2018, 222–50). Diese untersucht wiederkehrende Muster, an denen deutlich wird, warum Medienakteure über bestimmte Nachricht berichten. Für diese Muster haben sich empirisch bestimmte Nachrichtenwertfaktoren – beispielsweise Konflikt, Emotion oder Prominenz – etabliert (Galtung und Ruge 1965; Schulz 1982). Mit der Erfüllung solcher journalistischen Selektionskriterien wird Populismus öffentlich sichtbar. Während die massenmediale Berichterstattung damit zum verdeckten Helfer populistischer Kommunikation werden kann, besetzt Letztere wiederum Themen wie Zuwanderung, nichtheterosexuelle Lebensformen, Geschlechtergleichheit oder Klimawandel, die bereits polarisiert sind.

Ähnlich den Themensetzungen bedient der populistische Kommunikationsstil ebenfalls in aller Radikalität die genannten Nachrichtenfaktoren. Über Schuldzuschreibungen, sogenanntes «Blame Game», wird entweder mit Wut, aber effektiver noch mit Angst, der Konflikt mit der politischen Elite eingegangen (Hameleers, Bos, und de Vreese 2017). Das Hervorbringen von Verschwörungstheorien und Feindbildern mit umgangssprachlichen, vereinfachenden und teils drastischen Metaphern (Decker und Lewandowsky 2017, 30) kann sowohl für eine Emotionalisierung und Personifizierung sprechen, dient aber auch der Identifizierung scheinbar eindeutig positionierter Kollektive. Diese Kollektive werden nicht notwendigerweise von politisch «rechts nach links» definiert, sondern folgen eher einem In- und Outgroup-Gedanken, der bei der für Populismus typischen themengebundenen Kommunikation eher von «innen nach außen» und «unten nach oben» abgrenzt (Priester 2019, 23).

Die *Wirkung* populistischer Kommunikation zeigt, dass Polarisation nicht nur eine Möglichkeitsbedingung, sondern auch eine Konsequenz von Populismus ist. Die Mainzer Langzeitstudie (Jakobs et al. 2021), die seit vier Jahren das Medienvertrauen in Deutschland misst, zeigt exemplarisch, dass das Vertrauen in massenmediale Berichterstattung stabil bleibt, aber die Polarisation konträrer Kollektive zunimmt. Zwischen dem Vertrauen in die mediale Berichterstattung und dem Vertrauen in etablierte politische Parteien und Akteure wird ein sogenannter «trust nexus» vermutet (Hanitzsch, van Dalen, und Steindl 2018). Dabei kommt es zu einem wechselseitigen Vertrauensgewinn in beide Teilsysteme; der gegensätzliche Effekt eines wechselhaften Vertrauensverlusts konnte vor allem dort nachgewiesen werden, wo in polarisierten Gesellschaften antielitäre Grundstimmungen vorhanden waren (ebd., 18). Ambivalent dazu korreliert die Unterstützung populistischer Parteien mit deren Medienpräsenz (Schemer et al. 2018, 120). Dies mag daran liegen, dass der Umgang mit populistischer Kommunikation in der- massenmedialen Berichterstattung oft uneinheitlich und kontraproduktiv ist. Berichten Massenmedien kritisch und negativ über populistische Bewegungen kann ein «backfire»-Effekt (Cappella und Jamieson 1997) eintreten, der wiederum das Medienvertrauen

schwächt. Berichten Massenmedien hingegen ungefiltert oder gar nicht, können sie gegebenenfalls Populismus verstärken, da sie ihrer Funktion nicht nachkommen (Wettstein et al. 2018, 479).

Anhand der intervenierenden Variablen der Emotion (z. B. Ärger oder Hoffnung) konnte bereits gezeigt werden, dass sich über populistische Kommunikation politische Einstellungen ändern (Schemer et al. 2018, 126; Wirz 2018). Ein weiterer wesentlicher Grund für diese Ambivalenz mag in der gestiegenen Rolle von Social Media für populistische Kommunikation liegen (siehe Abschnitt «4.2 Social Media und Populismus»).

Die drei skizierten Aspekte populistischer Kommunikation lassen einen Einblick in die Befunde aus der Kommunikationswissenschaft zu. Darüber hinaus werden im Folgenden zwei Ansätze der Populismusforschung abstrahiert. Diese bilden als Abgrenzung den Ausgangspunkt für die praxeologische Populismusforschung.

2.2 *Ansätze*

Die Populismusforschung hat in der vergangenen Dekade unzählige Definitionsvorschläge und Perspektiven für ihren Kernbegriff entfaltet. Wurde 2004 mit Blick auf die Konzeptualisierung von Populismus noch von «inherent incompleteness» (Taggart 2004, 275) gesprochen, haben sich mittlerweile sowohl fachspezifische Zugriffe als auch fachübergreifende Gemeinsamkeiten etabliert (Ernst et al. 2017, 1348). Krämer (2020, 11–16) unterscheidet vier verschiedene Zugänge zur Populismusforschung: Populismus als Ideologie, als Diskurs, als Stil und als Strategie. Ergänzen lässt sich diese Unterscheidung durch die Zugänge, die Populismus als «instrument for mobilization», als «set of ideas» (Ernst et al. ebd.) oder als «mental map» (Reinemann et al. 2017, 13) konzipieren.

In der Kommunikationswissenschaft etablierte sich der ideologiebasierte Zugang auf Populismus als gemeinsamer Nenner. Zurückgreifend auf die Arbeiten von Freeden (1996, 1998) hat sich die Definition von Populismus als ‹dünne Ideologie› durchgesetzt. Auf die Anpassungsfähigkeit von Populismus als dünne Ideologie verweist Mudde (2004, 544) wie folgt: «As a thin-centered ideology, populism can be easily combined with very different (thin and full) other ideologies, including communism, ecologism,

nationalism or socialism». Zur Anpassungsfähigkeit von Populismus sind weitere Aspekte zu nennen, die für alle Zugänge auf Populismus typisch sind. Das Populismusbarometer (Vehrkamp und Merkel 2020, 21) zählt hierzu Anti-Establishment, Pro-Volkssouveränität und Anti-Pluralismus. Ein häufig wiederkehrendes Element, das das Populismusbarometer nicht misst, ist der Aspekt ‹wahrer Volkswille›, den beispielsweise Manucci und Weber anführen: «The people is seen as a positively evaluated, unified entity, with common feelings and opinions» (Manucci und Weber 2017, 314). Zentral für den ideologiebasierten Zugriff ist die Unterteilung in verschiedene Akteure: das Volk, die Regierung bzw. die Eliten, und dagegen die Populisten als Heilbringer (Schemer et al. 2018, 119–20). Rußmann (2019) hat vorgeschlagen, den ideologiebasierten Zugang als akteurszentriert zu bezeichnen. Dem ist insofern zu folgen, da die Forschungsrichtung dieses Ansatzes die Diskursivität der populistischen Akteure (die dann ihrem jeweiligen politischen Spektrum zugeordnet werden) aus deren Kommunikation empirisch erschliesst. Der akteurszentrierter Ansatz ist der zentrale Zugriff kommunikationswissenschaftlicher Populismusforschung.

Ebenfalls ideologiebasiert, aber in der Forschungsrichtung anders angesetzt, ist der kommunikationszentrierte Ansatz der Populismusforschung. Für diesen Ansatz gelten die bereits genannten Aspekte, die Populismus definieren; jedoch wird hier auf eine Inkorporation von Populismus verzichtet, wie de Vreese und Kollegen (2018, 425) herausstellen: «In this perspective, populism is understood as features of political communication rather than characteristics of the actor sending the message». Dementsprechend geht die Forschungsrichtung von den politischen Botschaften aus, anstatt diese ‹nur› als empirisches Werkzeug zu sehen. Gerade für medienpädagogische Kontexte scheint dieser Ansatz fruchtbar, da Wissen um populistische Kommunikationsstile dabei hilft, diese zu erkennen (Rußmann 2019, 133). Mit Rückgriff auf sozialkonstruktivistische Grundlagentheorien kann hier kon-statiert werden, dass gesellschaftlicher Wandel auch über den Wandel kommunikativer Medientechnologien und Praktiken erschlossen werden muss (Couldry 2012). Unter dieser Perspektive ist de Vreese und Kollegen (ebd.) zuzustimmen, dass populistische

Kommunikation genauso zentral für die Erforschung von Populismus sind, wie dessen Ideologie: «The communicative tools used for spreading populist ideas are just as central as the populist ideas themselves».

Betrachten wir nun den akteurs- und kommunikationszentrierten Ansatz als Unterscheidungsmöglichkeit kommunikationswissenschaftlicher Populismusforschung, die sich vor allem durch eine unterschiedliche Auffassung der Rolle von Kommunikation als empirischer Gegenstand (akteurszentrierter Ansatz) bzw. sozialkonstruktivistischer Gegenstand unterscheidet, dann können wir nun hier mit dem praxeologischen Ansatz einen dritten hinzufügen.

3. Praxeologische Populismusforschung

Der praxeologische Zugang analysiert Populismus weder in einem Sender-Empfänger-Verhältnis noch zielt er allein auf die Infrastruktur der Social Media-Plattformen ab. Die Praxeologie ermöglicht, Populismus als durch die Medienhandelnden ständig hervorgebrachte Erscheinung zu analysieren. Hierbei geraten nicht nur Routinen im alltäglichen Umgang mit populistischen Botschaften auf Social Media in den Fokus, sondern ebenfalls die Rolle praktischen Wissens, sozio-kultureller Normen und der Beziehung von Körper und Code.

3.1 *Praxeologie als Grundlagentheorie*

Die Konjunktur von Praxistheorien hat zwar zu verschiedenen Gegenständen und disziplinbezogenen Zugriffen geführt, jedoch bleibt bei allen Unterschieden ein gemeinsamer Nenner: *Gesellschaften und ihre Ordnungen entstehen durch Praktiken und Praktiken* bauen auf diesen auf. Diese wechselseitige Bezugnahme wird als Relationalität (Bettinger und Hugger 2020, 3) oder als Rekursivität (Gentzel 2015; Pentzold 2015) bezeichnet. Die Annahme dabei ist, dass Praktiken als «geregelte, eingeübte, typisierte sowie routinisierte Formen körperlicher Darstellungen» (Moebius 2009, 435) individuell und kollektiv Orientierung bieten und alltägliche Handlungen als praktische Muster statt als explizites und unmittelbar zugängliches Wissen gesehen werden müssen.

Der Vorteil der Praxeologie wird in Abgrenzung zu Handlungstheorien begründet. Unterscheiden wir, Reckwitz (2003, 287) folgend, den ‹homo oeconomicus› und ‹homo sociologicus›, dann lässt sich unter Rückgriff auf die Praxeologie eine Differenzierung feststellen. Der ‹homo oeconomicus› bestimmt das Subjekt als intentionales Agens der Handlung und setzt damit «zu spät» ein (Gentzel 2015, 407), da subjektiver Sinn auf zugrundeliegenden Strukturen beruht. Der normative ‹homo sociologicus› hingegen kommt «zu früh», da er scheinbar die subjektive und kollektive Konstruktionskraft unterschätzt. Die Praxeologie enthält, wie Reckwitz (2003, 291) schreibt, «Elemente der Intentionalität» und hantiert mit «normativen Kriterien», geht jedoch nicht von starren Analysepunkten aus. Intentionalität und normative Kriterien werden im Vollzug der Praktiken mitkonstruiert und sind nicht deren jeweiliger Ausganspunkt.

Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht kann diese Differenzierung vorteilhaft in die Vermeidung einer perspektivischen Vorwegnahme von Interpretationsspielräumen münden, wie Couldry mit Blick auf Medienpraktiken konstatiert:

> «The value of practice theory […] is to ask open questions about what people are doing and how they categorise what they are doing, avoiding the disciplinary or other preconceptions that would automatically read their actions as, say ‹consumption› or ‹being-an-audience›.» Couldry (2004, 125)

Dieses ‹automatische Lesen› von Handlungen folgt in der Kommunikationswissenschaft entweder einer institutionellen oder einer textuellen Lesart. Nach der institutionellen Lesart werden Handlungen in Bezug auf Medien als Handlungsbedingungen bzw. Unterordnung unter machtvolle Strukturen von Mediensystemen und deren technotopischen Affordanzen ausgelegt. Die textbasierte, ursprünglich von Stuart Hall und den Cultural Studies inspirierte Lesart legt als Rezeptions- und Wirkungsforschung den Schwerpunkt auf die Strukturen des Textes, die dann wie leere Container als Durchscheinen von ökonomischen und hegemonialen Bedingungen gesehen werden. In beiden Lesarten verliert sich jedes praktische Tun in einem ununterscheidbaren Publikum.

In diesem Licht scheint der ‹practice turn› in der Kommunikationswissenschaft nicht verwunderlich, zumal Raabe schon 2008 (ebd., 374) feststellte, dass «zahlreiche soziale Praktiken [...] als genuine *Kommunikationspraktiken* [Herv. i. O.] im Sinne eines ‹doing communication› verstanden werden» müssen. Mit Blick auf die kommunikationswissenschaftliche Populismusforschung können wir zweifelsohne nicht von einer Deckungsgleichheit, wohl aber von einer Orientierung sprechen, wenn der akteurszentrierte Ansatz mit der institutionellen Lesart und der kommunikationszentrierte Ansatz mit der textbasierten Lesart in Verbindung gebracht wird. Im akteurszentrierten Ansatz geht der Blick auf die Entstehungsbedingungen und Handlungskontexte populistischer Akteure und bleibt damit prinzipiell institutionell-strukturell (wie bei Manucci und Weber 2017; Poier, Saywald-Wedl, und Unger 2020; Roberts 2021). Nach dem kommunikationszentrierten Ansatz hingegen ist Populismus ein Text, dessen Ideologie dekonstruiert wird (wie bei Hameleers, Bos, und de Vreese 2017; Wirz 2018; Haller 2020). Im Gegensatz zu den beiden Ansätzen kann mit der Praxeologie Populismus als eine im Vollzug von Handlungsmustern entstehende Erscheinung verstanden werden, die durch die Träger der Handlung unter Rückgriff sozialer Normen sinnstiftend konstruiert wird.

3.2 *Praxeologie als Gegenstandstheorie*

Praxeologie als theoretische Grundlage für kommunikationswissenschaftliche Populismusforschung zu verstehen, liegt in der eben skizzierten grundlagentheoretischen Perspektive. Diese zu konkretisieren, ist Aufgabe gegenstandstheoretischer Bezüge. Das bedeutet in diesem Fall auf den Gegenstand «bezogene Systeme von theoretisch und empirisch abgesicherten Aussagen» (Dörner und Schäffer 2018, 358–59). Da eine praxeologisch orientierte Populismusforschung noch keine solchen Bezüge aufweist, wird im Folgenden auf die kommunikationswissenschaftliche Praxeologie zurückgegriffen.

Im Mittelpunkt stehen also Ansätze, bei denen «Menschen den mit Medien bzw. Medienwandel verbundenen Herausforderungen in ihrer Medienumgebung praktisch begegnen» (Roitsch 2020, 84). Zwar gibt es aus der Kommunikationswissenschaft bereits zahlreiche praxeologische Zugriffe

(eine dreiteilige Kategorisierung findet sich bei Pentzold 2015, 233–36), aber «es [gab] bislang kaum Anläufe, die disparaten praxeologischen Referenzen in ein entsprechendes Forschungsprogramm zu bringen» (Pentzold 2015, 233). Auch dieser Beitrag wird dieses noch einzulösende, weit ausgreifende Vorhaben nicht vollbringen können. Mit der grundlagentheoretischen Skizze und den gegenstandstheoretischen Ausdifferenzierungen kann jedoch ein Weg für solch ein Vorhaben aufgezeigt werden. Die wenigen programmatischen Ansätze beschränken sich bisher auf theoretische Modellierungen, nicht auf eine empiriegeleitete (Re-)Konstruktion.

John Postill (2010) hat drei Analyseebenen von Medienpraktiken beschrieben: Medienalltag, Körper und Medienproduktion. Roitsch (2020) zeichnet mit medienbezogenen und medienübergreifenden Praktiken sowie wissensbezogenen, routinisierten und geteilten Praktiken vier Analyseebenen. Dang-Anh und Kolleg:innen (2017, 18–25) haben deren acht Analyseebenen entwickelt: situiert, körperlich, zeichenhaft, prozessual, medienübergreifend, infrastrukturiert, historisch und sozio-kulturell. Aus diesem Fundus praxeologischer Programmatik konnte der Autor dieses Beitrages eine Synopse generieren, die auf vier Analyseebenen komprimiert werden kann.

Die erste dieser vier Analyseebenen bildet die *Routine*. Diese Ebene findet sich bei Postill (2010, 18) als Medienalltag, den er als «fixed schedules [that] made audiences expect an ‹ordered and predictable› output» definiert. Auch Roitsch (2020, 88) verweist mit den «habitualisierten Medienpraktiken» auf diese Ebene. Diese Form der Routine bezeichne ich ‹überindividuell›, da hier zwei Merkmale verschmelzen: Medienpraktiken als «bundles of individual idiosyncrasies» (Couldry 2012, 33) und als Set von Regeln, die dem Alltag Struktur verleihen. Diese Regeln gehen über das individuelle Medienhandeln hinaus, da sie es erst strukturieren. Die Struktur findet sich dann im zweiten Aspekt der Routine wieder, dem übersituativen. Dieser Aspekt speist sich aus der Annahme, dass Medienpraktiken «an Orten, in Räumen, zu bestimmten Zeiten unter Beteiligung bestimmter und bestimmender Akteure und Medien statt[finden]» (Dang-Anh et al. 2017, 18).

Die zweite Analyseebene lautet *Körper-Code*. Hierunter fallen drei Aspekte: Körper, Zeichen und Infrastrukturen. Diese Ebene bildet «die technologische Grundlage digital vernetzter Medien mitsamt der spezifischen, auf dieser Infrastruktur aufbauenden Anwendungen und Dienste» (Schmidt und Taddicken 2017, 31). Bedeutungen erlangen diese Anwendungen und Dienste durch ihre Fähigkeit, Zeichen abzubilden. Zeichenhaftigkeit und Infrastruktur bilden die materielle Seite von Medienpraktiken. Eingeübt und vollzogen wird der materielle Code durch den ausführenden Körper. Der Bezug auf körperliche und dingliche Elemente von Medienpraktiken ist eine weitere Unterscheidung von Praxeologie und Handlungstheorien. Medienpraktiken werden durch Aneignung kommunikativer Medientechnologien geprägt und sind somit per se dinglich. Der Körper übt das praktische Wissen beim Handeln mit diesen Technologien ein. Der Körper wird dabei ‹enskilled› und gibt der Praxis Sinn. Zeichen sind medial und materiell in Praktiken eingebunden. Über den Körper erfolgt damit eine Selbstdisziplinierung (Postill 2010, 15; Dang-Anh et al. 2017, 19). Als erlenbare und zu dekodierende Codes sind Zeichen integrativer Bestandteil von Medienpraktiken, da diese die Medienpraktiken erst «intersubjektiv bedeutbar und bedeutsam» machen (Dang-Anh et al. 2017, 20). Schliesslich sind Infrastrukturen massgebend für Medienpraktiken, indem sich jedes praktische Tun im Rahmen technologischer Möglichkeitsräume befindet.

Die dritte Analyseebene ist die *sozio-kulturelle*. Diese Ebene zielt auf die grundlegenden sozialen und kulturellen Bedingungen und Interaktionsrahmen von Medienpraktiken. Hierzu gehören «Prozesse der mentalen Auseinandersetzungen mit Medien – wie sie sich etwa in gesellschaftlichen Diskursen […] kondensieren» (Roitsch 2020, 85). Weiterhin sind Konventionen und Normen genauso wie die Kollektivität von Praktiken (Roitsch 2020, 89) Teil der sozio-kulturellen Analyseebene. Medienpraktiken werden hiermit zu «wesentlichen Handlungsressourcen» (Pentzold 2015, 237) kollektiven Medienhandels. Es entstehen Praxisgemeinschaften mit je eigenen Wissensvorräten.

Dieses *Wissen* bildet schliesslich die vierte Analyseebene. Medienpraktiken kommen in Gestalt eines ‹knowing-how› (statt ‹knowing-that›) vor, also einer bestimmten Performance, die implizites Wissen in der jeweiligen Praxis erkennen lässt. Dieses Wissen kann praktischer Natur sein,

indem es sich auf bestimmte Räume, Zeichen und Abläufe bezieht. Es kann auch methodisch sein, wenn die Möglichkeiten kommunikativer Medientechnologie in den Praktiken aufgehen (Roitsch 2020, 87). Schliesslich gibt es noch ein motivational-emotionales Wissen, welches den Sinn der Praktiken bestimmt (Reckwitz 2003, 292; Roitsch ebd.).

Die gegenstandstheoretische Ausdifferenzierung von Medienpraktiken erlaubt es, den Blick auf populistische Praktiken von Jugendlichen auf Social Media theoretisch wie empirisch zu konkretisieren. Bevor die Bedeutung dieses Ansatzes für das Konzept der Medienkompetenz reflektiert wird, werden im Folgenden mit Social Media und der Zielgruppe der Jugendlichen die beiden wichtigen Bausteine für diesen Forschungsansatz beleuchtet.

4. Social Media

Mit dem Begriff Soziale Medien verbinden Taddicken und Schmidt (2017, 8) «Angebote auf Grundlage digital vernetzter Technologien, die es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen». Derartige Angebote definiert boyd (2010, 43) mit folgenden drei Kriterien: Erstens muss man sich anmelden, das heisst ein Profil einrichten, mit dem verschiedene Informationen über die eigene Person verbunden sind. Zweitens sollen diese Informationen sichtbar für andere angemeldete Nutzer sein und drittens muss es die Möglichkeit geben, dass die Nutzer sich untereinander vernetzen können. Social Media haben sowohl einen enormen Anteil in der lebensweltlichen Orientierung von Jugendlichen als auch eine besondere Bedeutung für den Populismus allgemein und für populistische Medienpraktiken im Speziellen.

4.1 Social Media und Jugendliche

Die Bedeutung von Populismus auf Social Media im Leben Jugendlicher lässt sich mit drei Argumenten zusammenfassen: dem quantitativen, dem qualitativen und dem sozialpsychologischen Argument.

Mit dem quantitativen Argument ist zum einen die Medienausstattung der 12- bis 19-Jährigen gemeint. Gemäss der aktuellen JIM-Studie, die als Langzeitprojekt des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) jährlich und repräsentativ die Entwicklung des Medienhandelns Jugendlicher erfasst, liegt der Besitz eines Smartphones bei den 12- bis 13-Jährigen schon bei 91 Prozent, während er bei den 14- bis 15-Jährigen auf 96 bzw. bei den 16- bis 19-Jährigen auf 95 Prozent steigt (mpfs 2020, 10). Das Internet wird von 89 Prozent der Befragten täglich genutzt (mpfs 2020, 14). Zum anderen verweist das quantitative Argument auf die Mediennutzung. Unter den 13 beliebtesten Internetangeboten stehen mit YouTube (57 Prozent), Instagram (35 Prozent), TikTok (10 Prozent), Facebook (5 Prozent) und Twitch (2 Prozent) fünf Social Media Angebote.

Die qualitative Perspektive weist auf den Zusammenhang zwischen politischer Meinungsbildung von Jugendlichen und deren Social Media-Nutzung hin. Jugendliche nutzen für politische Informationsaneignung und Meinungsbildung besonders häufig Social Media (Vodafone Stiftung 2019, 11) und sind dabei die wichtigste Zielgruppe extremistischer Propaganda und Rekrutierungsversuche (Weimann und Jost 2015; Glaser und Frankenberger 2016; Reinemann et al. 2019). Weiterhin bringen sie auf Social Media vertretenen Politiker:innen mehr Vertrauen entgegen als jenen, die sie nicht von diesen Plattformen kennen (Enli und Rosenberg 2018, 9). Im Hinblick auf die gestiegene Relevanz und Sichtbarkeit von Populismus durch Social Media erlangt dieses Argument besonderes Gewicht.

Das sozialpsychologische Argument bezieht die Orientierungskraft von Social Media für Jugendliche ein. Social Media bieten Jugendlichen erstens Orientierung für deren personale Identität. Dies geschieht beispielsweise über die Suche nach sozialen Vergleichsinformationen (Hannover, Mauch und Leffelsend 2004, 183) wie Körperbild, Erfolg oder Selbstwert. Ebenfalls spielt der Selective Exposure-Ansatz (Zillmann und Bryant 1985) eine wichtige Rolle. Dieser wurde und wird aktuell unter den Stichpunkten Echo-Chamber oder Filter Bubble (Pariser 2011) diskutiert. Das Merkmal des Selective Exposure-Ansatzes ist, dass kognitive Dissonanzen als unangenehm wahrgenommen werden und daher vermieden werden sollen. In der Folge könnten Social Media über das gezielte Filtern, Auswählen und/oder Erstellen von Informationen genutzt werden, um vor allem politische

Informationen zu nutzen, die mit den eigenen Überzeugungen im Einklang stehen (Stroud 2008). Hinzuzufügen ist aber auch, dass die Konzepte von Echo-Chamber und Filter Bubble selbst einen simplifizierenden Impetus in sich tragen, den Bruns mit «ill-defined ideas» beschreibt (2019, 117). Dahinter liegt die Annahme, dass die beiden Konzepte selbst nicht trennscharf definiert sind und die menschliche Informationsaneignung zu stark verkürzen. Stark et al. (2021) sehen bisher keine empirischen Evidenzen für die Existenz von sich bestätigenden Informationsumgebungen. Viel eher scheint die Nutzung von Social Media zu einer steigenden Zahl konfrontierender Meinungen zu führen (Stark et al. 2021, 312). Damit einher geht nun aber gerade kein deliberativer Aushandlungsprozess, sondern eine Verzerrung des Meinungsklimas in polarisierte Fronten, die wiederum einen Nährboden populistischer Kommunikation darstellt. An Themen mit einer starken bipolaren Kodierung («gut/richtig» und «schlecht/falsch») lässt sich ablesen, dass die Anhänger einer bestimmten Einstellung dazu tendieren, die Berichterstattung pauschal als unfair zu bewerten, was dazu führt, dass die Anhänger unterschiedlicher Einstellungen sich von demselben Beitrag gleichermassen benachteiligt fühlen (Holtz und Kimmerle 2020, 22).

Diese drei Argumente, die für den qualitativen Wert der Zielgruppe der Jugendlichen sprechen, erlangen schliesslich nur Bedeutung, wenn auch die synergetischen Effekte von Social Media und Populismus aufgedeckt werden.

4.2 Social Media und Populismus

Die öffentliche Kommunikation wandelt sich seit geraumer Zeit und aktuell durch Social Media. Merkmale dieses Wandels sind die Beschleunigung von Transformationsprozessen, die Zunahme von Akteuren (Jarren 2017, 46) und der Bedeutungsverlust von kulturellen und nationalstaatlichen Normen (Castells 2007). Populistische Kommunikationspraktiken profitieren vor allem durch die Plattform Social Media (Schemer et al. 2018). Im Folgenden werden drei Merkmale entwickelt, die die Synergieeffekte zwischen Populismus und Social Media erkennen lassen.

Das erste Merkmal betrifft den theatral-medialen Ausspielraum von Social Media. Grundlagentheoretisch beruht dieses Merkmal auf Goffmans Dramaturgie. Demnach (Goffman 1959, 22) befinden sich Individuen in einem Modus ständiger ‹Performance›: «activity of an individual which occurs during a period marked by his continuous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers». Die «observer» sind hierbei ein (teil-)öffentliches Publikum. Social Media-Plattformen werden somit zum showartigen Medienrahmen, in dem der Nutzer zum Star kollektiver Selbsträume wird. Hierbei fallen verschiedene Aspekte zusammen. Erstens die Logik von Social Media, die die Produktion und Distribution von Informationen kostengünstig an die Interessen von Medienhandelnden delegiert (Klinger und Svenson 2016). Zweitens wird Medienhandeln nach dem Modus von ‹Celebrification› (Reißmann 2015, 322–25) durchgeführt. Damit ist eine Verselbstständigung von Rollenspiel gemeint, in der die egozentrierten Netzwerke eine Bühne darstellen, auf der die Medienhandelnden als Protagonisten ihrer eigenen Lebenswelt eben diese mediatisiert inszenieren. Dies liegt drittens an der Rolle von Intermediären, die das Medienhandeln prädisponieren. Diese Intermediären sind die Betreiber der Plattformen und deren Geschäftsmodell, welches die Medienhandelnden den jeweiligen ökonomischen, sozialen und medientechnischen Affordanzen unterwirft (Gillespie 2018; Lobigs und Neuberger 2018; Zuboff 2019). Das Geschäftsmodell wird über eine umfassende Datafizierung und Algorithmisierung von Kommunikation realisiert (etwa van Dijck und Poell 2014; Couldry und Turow 2014; Napoli 2014). Die Bündelung von Information und deren personalisierte Zusammenstellung konstruieren den theatral-medialen Ausspielraum. Mit dem ständigen quantitatives Feedback (Likes, Kommentare, Shares) verfügen Social Media Plattformen über Belohnungsstrategien. Wer mit einer breiteren Öffentlichkeit kommuniziert und wessen Nachrichten besonders häufig in Anschlusskonversation eine Rolle spielt, bleibt länger sichtbar. Dieser Zustand gratifiziert die auf Krisenrhetorik, Provokation und Konflikt ausgerichteten populistischen Kommunikationspraktiken. In letzter Konsequenz gibt es hier – wenn auch momentan für eine noch kleine Zielgruppe – kein Primat politischer Wirklichkeit mehr. Was politisch wichtig ist, passiert auf Social Media, in diesem Raum, um Status- und Aufmerksamkeitsgewinne zu erzielen.

Das zweite Merkmal betrifft die Peer-to-Peer-Politics auf Social Media (Dittrich 2017, 17; Enli und Rosenberg 2018). Die Kommunikation kann unmittelbar, non-hierarchisch, wechselhaft, persönlich und ‹authentisch› wahrgenommen werden. Dabei gelten keine journalistischen Qualitätsstandards (Rußmann 2019, 136). Journalistische Gatekeeper verschwinden, womit Narrative des Skandals und der Empörung ohne Filterung kursieren können (Emmer 2017, 85; Thimm 2017, 204). Populistische Bewegungen profitieren vor allem von ihrer Kommunikation in sozialen Medien (Schemer et al. 2018, 120). Negativ-personalisierte, schnelllebige und vereinfachende Politikberichterstattung verstärkt das latent vorhandene Misstrauen gegenüber der Politik (Haschke 2017, 211).

Das dritte Merkmal der Synergieeffekte betrifft mit pragmatischen Gründen schliesslich die Residualkategorie. Zu nennen ist hier, dass populistische Kommunikationspraktiken massenmediale Berichterstattung umgehen und gleichzeitig deren Agenda beeinflussen kann. Wie schon genannt, erfüllen populistische Kommunikationspraktiken journalistische Selektionskriterien (2.1). Berichten Massenmedien über Populismus, können drei verschiedene Formen unterschieden werden (Wettstein et al. 2018). Massenmedien können als verdeckte Helfer von Populisten auftreten, wenn sie als Interpretatoren kritisch oder negativ über populistische Akteure berichten. Weiterhin können sie Populismus verstärken, indem sie ungefiltert oder gar nicht über Populismus berichten; schliesslich werden sie zum Wegbereiter, wenn sie selbst populistische Kommunikationspraktiken übernehmen. Zu den pragmatischen Gründen gehört ebenfalls die Möglichkeit, kostengünstig eine Community zu bilden.

Die Synergieeffekte zwischen populistischen Kommunikationspraktiken und Social Media sind vielfältig. Hieran setzt auch der praxeologische Ansatz der Populismusforschung an. Populismus kann nicht nur eine strategische Botschaft sein, sondern wird in den Logiken von Social Media durch das Medienhandeln Jugendlicher, für die die Netzwerkplattformen einen zentralen Orientierungsrahmen bilden, dynamisch und stets wandelbar konstruiert. Bisher fehlt es der gesamten Praxeologie noch an kohärenten Forschungsprogrammen. Im folgenden Kapitel werden nun die Implikationen einer praxeologischen Populismusforschung für das Konzept der Medienkompetenz reflektiert.

5. Kompetenz für die Praxis

Die Medienpädagogik im Allgemeinen und das Konzept der Medienkompetenz im Speziellen beinhalten ein Verständnis vom Subjekt, «das dessen autonome Handlungsfähigkeit betont und besonders auf die Möglichkeit einer vernunftbasiert reflexiven Entscheidungsfindung abhebt» (Bettinger 2017, 9). Mit der Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit durch kommunikative Medientechnologien sind neue mediengestützte Handlungsräume entstanden. Diese Räume eignen sich Subjekte durch einen «komplexen Prozess der Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung» an (Paus-Hasebrink und Schorb 2000, 35). Aneignung ist aber kein solipsistischer Vorgang, sondern stets geprägt von medialen und sozialen Kontexten. Social Media bieten eine sozio-mediale Orientierung. Eine Orientierung, die die, wenn auch instabile, Konstruktion sozialer Kollektive ermöglicht und gleichwohl diese Ermöglichung im Rahmen einer technisch-infrastrukturellen Plattform vollzieht. Im Anschluss an Bettinger (2016, 201) handelt es sich um «sozio-mediale Kollektive [...], in denen sich Menschen und mediale Artefakte in einem dynamischen Austauschverhältnis befinden». Mit Blick auf populistische Praktiken ist eine Kollektivbildung nicht zwingend. Der Umgang mit populistischen Botschaften Jugendlicher auf Social Media ist vorrangig passiv (Reinemann et al. 2019, 18; mpfs 2020, 47). Bei der Adaption peerbezogener Normen zeugen die Befunde von einer Reproduktion qua Praxis. Das bedeutet, dass Jugendliche sich vor allem praktisch zu Normen äussern; dies beispielsweise über die Reproduktion von eher hegemonial-modernen Schönheitsidealen oder über die bewusste Umformung dieser zu liberal-postmodernen ‹Idealen› in bestimmten routinisierten und wissensbasierten Körper-Code-Praktiken. Dass solche praxisbezogenen Wirkungen sozio-medialer Orientierung auch auf Populismus zutreffen, ist die Annahme einer praxeologischen Populismusforschung, die es noch empirisch zu untermauern gilt.

Die Forschung zur Medienkompetenz im Rahmen eines praxeologischen Ansatzes bedeutet, diese auf den Wandel von wechselseitigen Beziehungen auszurichten. Damit ist gemeint, dass Medienkompetenz selbst im Wandel der Mediatisierungsprozesse nicht als normativ, idealistisch, subjektzentriert und universell gelten sollte. Dieser Herausforderung haben sich bereits einige alternative Ansätze zum Konzept der Medienkompetenz

gestellt (hierzu Gemkow 2021, 245). Im Rahmen praxeologischer Kompetenzforschung sollte Medienkompetenz als Antwort oder Korrektiv auf aktuelle und spezifisch medial gestützte Praktiken gedacht und konzipiert werden. Damit wird eine theoriegestützte Ausdifferenzierung von Medienkompetenz ebenso negiert wie eine rein medien- oder subjektzentrierte. Der Auftrag der Forschung liegt in der Beschreibung von Medienpraktiken. Über diese empirische Arbeit kann das Wechselspiel von subjektiver Aneignung und kollektiver Komplexitätsreduktion unter den jeweiligen Bedingungen medieninfrastruktureller Plattformen rekonstruiert werden. Welche populistischen Medienpraktiken sich warum etablieren, ist als deskriptives Ergebnis praxeologischer Populismusforschung Ausgangspunkt einer normativen Ausdifferenzierung von Medienkompetenz.

Die grosse Herausforderung dabei wird es sein, Medienkompetenz unter den dynamischen Wandlungsprozessen der Mediatisierung nicht zu generalisieren, sondern empirisch stets neu zu unterfüttern.

Literatur

Berdelmann, Kathrin, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein, und Joachim Scholz, Hrsg. 2019. *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4.

Bettinger, Patrick. 2016. «Medienbildung als prozessanalytische Perspektive auf Transformationen in sozio-medialen Kollektiven». In *Medien – Wissen – Bildung Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 189–207. Edited volume series. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://doi.org/10.25969/mediarep/1470.

Bettinger, Patrick. 2017. «Hybride Subjektivität(en) in mediatisierten Welten als Bezugspunkte der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung». *Medien + Erziehung* 61 (6): 7–18.

Bettinger, Patrick. 2018. *Praxeologische Medienbildung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21849-2.

Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger. 2020. «Praxistheorien in der Medienpädagogik: Einleitung». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger, und Kai-Uwe Hugger, 1–18. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7.

boyd, danah. 2010. «Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications». In *The Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, herausgegeben von Zizi Papacharissi, 39–58. London: Routledge.

Breidenstein, Georg, und Helga Kelle. 1998. *Geschlechteralltag in der Schulklasse: Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur.* Kindheiten, Bd. 13. Weinheim: Juventa.

Bruns, Axel. 2019. *Are Filter Bubbles real?*. Cambridge: Polity Press.

Cappella, Joseph N., und Kathleen Hall Jamieson. 1997. *Spiral of cynicism: The press and the public good.* New York: Oxford University Press.

Castells, Manuel. 2007. «Communication, Power and Counter-Power in the Network Society». *International Journal of Communication* 1 (1): 29. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/46.

Couldry, Nick. 2004. «Theorising media as practice». *Social Semiotics* 14 (2): 115–32. https://doi.org/10.1080/1035033042000238295.

Couldry, Nick. 2012. *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice.* Reprinted. Cambridge, Malden: Polity Press.

Couldry, Nick, und Joseph Turow. 2014. «Big Data, Big Questions| Advertising, Big Data and the Clearance of the Public Realm: Marketers' New Approaches to the Content Subsidy». *International Journal of Communication* 8. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2166.

Dang-Anh, Mark, Simone Pfeifer, Clemens Reisner, und Lisa Villioth. 2017. «Medienpraktiken: Situieren, erforschen, reflektieren. Eine Einleitung». *Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften* 17 (1): 7–36. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-11282.

Decker, Frank, und Marcel Lewandowsky. 2017. «Rechtspopulismus in Europa: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien». *ZfP* 64 (1): 21–38. https://doi.org/10.5771/0044-3360-2017-1-21.

Dittrich, Paul-Jasper. 2017. «Social Networks and Populism in the EU: Four Things you should know». https://institutdelors.eu/wp-content/uploads/2018/01/socialnetworksandpopulism-dittrich-jdib-april17.pdf.

Dörner, Olaf, und Burkhard Schäffer. 2018. «Qualitative Erwachsenenbildungsforschung». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 355–73. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_18-1.

Emmer, Martin. 2017. «Soziale Medien in der politischen Kommunikation». In *Handbuch soziale Medien*, herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt, und Monika Taddicken, 81–100. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03765-9_5.

Enli, Gunn, und Linda Therese Rosenberg. 2018. «Trust in the Age of Social Media: Populist Politicians Seem More Authentic». *Social Media + Society* 4 (1): 205630511876443. https://doi.org/10.1177/2056305118764430.

Ernst, Nicole, Sven Engesser, Florin Büchel, Sina Blassnig, und Frank Esser. 2017. «Extreme parties and populism: an analysis of Facebook and Twitter across six countries». *Information, Communication & Society* 20 (9): 1347–64. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1329333.

Freeden, Michael. 1996. *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*. Oxford: Clarendon. https://doi.org/10.1093/019829414X.001.0001.

Freeden, Michael. 1998. «Is Nationalism a distinct Ideology?». *Political Studies* 46 (4): 748–65. https://doi.org/10.1111/1467-9248.00165.

Galtung, Johan, und Mari Holmboe Ruge. 1965. «The Structure of Foreign News». *Journal of Peace Research* 2 (1): 64–90. https://doi.org/10.1177/002234336500200104.

Gemkow, Johannes. 2021. *Die Mediatisierung des Wissens. Eine Dispositivanalyse zur Rolle der Medienkompetenz*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32793-4.

Gentzel, Peter. 2015. *Praxistheorie und Mediatisierung: Grundlagen, Perspektiven und eine Kulturgeschichte der Mobilkommunikation*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08994-8.

Gillespie, Tarleton. 2018. *Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media*. New Haven, London: Yale University Press. https://doi.org/10.12987/9780300235029.

Glaser, Stefan, und Patrick Frankenberger. 2016. «Subtile Beeinflussung und offene Aufrufe zu Hass und Gewalt». *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* (1): 8–11.

Goffman, Erving. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life. 1st Anchor books edition*. New York: Anchor Books.

Haller, André. 2020. «Populist Online Communication». In *Perspectives on Populism and the Media: Avenues for Research*, herausgegeben von Benjamin Krämer, und Christina Holtz-Bacha, 161–80. International Studies on Populism v.7. Baden-Baden: Nomos.

Hameleers, Michael, Linda Bos, und Claes H. de Vreese. 2017. «‹They Did It›: The Effects of Emotionalized Blame Attribution in Populist Communication». *Communication Research* 44 (6): 870–900. https://doi.org/10.1177/0093650216644026.

Hanitzsch, Thomas, Arjen van Dalen, und Nina Steindl. 2018. «Caught in the Nexus: A Comparative and Longitudinal Analysis of Public Trust in the Press». *The international journal of press/politics* 23 (1): 3–23. https://doi.org/10.1177/1940161217740695.

Hannover, Bettina, Martina Mauch, und Stefanie Leffelsend. 2004. «Sozialpsychologische Grundlagen». In *Lehrbuch der Medienpsychologie*, herausgegeben von Roland Mangold, Peter Vorderer, und Gary Bente, 175–97. Göttingen, Bern, München: Hogrefe.

Hansen-Schaberg, Inge, Hrsg. 2005. *Die Praxis der Reformpädagogik: Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt. http://swbplus.bsz-bw.de/bsz107684411kla.htm.

Haschke, Josef. 2017. «Von der Lügenpresse und den Volksverrätern. Medien als Intermediäre für Vertrauens- und Misstrauensurteile gegenüber Politikern». In *Zwischen Integration und Diversifikation: Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Olaf Jandura, Manuel Wendelin, Marian Adolf, und Jeffrey Wimmer, 207–28. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15031-0_13.

Hasebrink, Uwe, Jan-Hinrik Schmidt, Wiebke Loosen, und Winfried Schulz. 2020. «Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt». In *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, herausgegeben von Nicole Deitelhoff, Olaf Groh-Samberg, und Matthias Middell, 333–48. Frankfurt: Campus.

Holtz, Peter, und Joachim Kimmerle. 2020. «‹Lügenpresse› und der Hostile-Media-Effekt». In *Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, «Lügenpresse», Clickbait & Co*, herausgegeben von Markus Appel, 21–31. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58695-2_3.

Jakobs, Ilka, Tanjev Schultz, Christina Viehmann, Oliver Quiring, und Nikolaus Jackob. 2021. «Medienvertrauen in Krisenzeiten: Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen 2020». *Media Perspektiven* 3: 152–62. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2021/2103_Jakobs_ua.pdf.

Jarren, Otfried. 2017. «Strukturwandel der Öffentlichkeit unter digitalen Bedingungen». *Frankfurter Hefte* (9): 46–50.

Jarren, Otfried. 2021. «Öffentlichkeitswandel durch Social Media – Auswirkungen der Plattformisierung auf die gesellschaftliche Vermittlungsstruktur». In *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit: Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen*, herausgegeben von Mark Eisenegger, Marlis Annette Prinzing, Patrik Ettinger, und Roger Blum, Roger, 41–63. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32133-8_3.

Kautz, Fabian. 2018. *Sport-PR 2.0: Der Einsatz von Social Media in professionellen Sportvereinen am Beispiel von Facebook und Twitter.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22249-9.

Klinger, Ulrike, und Jakob Svenson. 2016. «Network Media Logic». In *The Routledge Companion to Social Media and Politics*, herausgegeben von Axel Bruns, Gunn Enli, Eli Skogerbø, Anders O. Larsson, und Christian Chrstensen, 2–38. New York, London: Routledge.

Krämer, Benjamin. 2020. «Introduction: Populism and the Media – A Matter of Perspective». In *Perspectives on Populism and the Media: Avenues for Research*, herausgegeben von Benjamin Krämer, und Christina Holtz-Bacha, 7–38. International Studies on Populism v.7. Baden-Baden: Nomos.

Lobigs, Frank, und Christoph Neuberger. 2018. *Meinungsmacht im Internet und die Digitalstrategien von Medienunternehmen: Neue Machtverhältnisse trotz expandierender Internet-Geschäfte der traditionellen Massenmedien-Konzerne: Gutachten für die Kommission zur Ermittlung der Konzentration im Medienbereich (KEK).* Schriftenreihe der Landesmedienanstalten 51. Leipzig: VISTAS.

Manucci, Luca, und Edward Weber. 2017. «Why The Big Picture Matters: Political and Media Populism in Western Europe since the 1970s». *Swiss Polit Sci Rev* 23 (4): 313–34. https://doi.org/10.1111/spsr.12267.

Moebius, Stephan. 2009. «Strukturalismus/Poststrukturalismus». In *Handbuch Soziologische Theorien*, herausgegeben von Georg Kneer, und Markus Schroer, 419–44. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_20.

mpfs. 2020. «*JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jährige*». https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf.

Mudde, Cas. 2004. «The Populist Zeitgeist». *Gov. & oppos.* 39 (4): 541–63. https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x.

Napoli, Philip M. 2014. «Automated Media: An Institutional Theory Perspective on Algorithmic Media Production and Consumption». *Commun Theor* 24 (3): 340–60. https://doi.org/10.1111/comt.12039.

Neuberger, Christoph. 2018. «Journalismus in der Netzwerköffentlichkeit. Zum Verhältnis zwischen Profession, Partizipation und Technik». In *Journalismus im Internet: Profession – Partizipation – Technisierung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage), herausgegeben von Christan Nuernbergk, und Christoph Neuberger, 11–80. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93284-2.

Pariser, Eli. 2011. *The Filter Bubble: What the Internet is hiding from you.* New York, NY: Penguin.

Paus-Hasebrink, Ingrid, und Bernd Schorb, Hrsg. 2000. *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden: Ein Arbeitsbuch.* München: kopaed.

Pentzold, Christian. 2015. «Praxistheoretische Prinzipien, Traditionen und Perspektiven kulturalistischer Kommunikations- und Medienforschung». *M&K* 63 (2): 229–45. https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-2-229.

Poier, Klaus, Sandra Saywald-Wedl, und Hedwig Unger. 2020. «Die Themen der ‹Populisten›». *Z Literaturwiss Linguistik* 50 (2): 185–202. https://doi.org/10.1007/s41244-020-00166-z.

Postill, John. 2010. «Introduction: Theorising Media and Practice». In *Theorising Media and Practice*, herausgegeben von Birgit Bräuchler, und John Postill, 1–19. Anthropology of media 4. New York: Berghahn Books.

Priester, Karin. 2019. «Umrisse des populistischen Narrativs als Identitätspolitik». In *Narrative des Populismus: Erzählmuster und -strukturen populistischer Politik*, herausgegeben von Michael Müller, und Jørn Precht, 11–25. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22374-8.

Raabe, Johannes. 2008. «Kommunikation und soziale Praxis: Chancen einer praxistheoretischen Perspektive für Kommunikationstheorie und -forschung». In *Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft: Grundlegende Diskussionen, Forschungsfelder und Theorieentwicklungen*, herausgegeben von Carsten Winter, Andreas Hepp, und Friedrich Krotz, 363–81. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90778-9_19.

Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301. https://doi.org/10.1515/ZFSOZ-2003-0401.

Reinemann, Carsten, Toril Aalberg, Frank Esser, Jesper Strömbäck, und Claes H. de Vreese. 2017. «Populist Political Communication: Toward a Model of Its Causes, Forms, and Effects». In *Populist Political Communication in Europe*, herausgegeben von Toril Aalberg, Frank Esser, Carsten Reinemann, Jesper Strömbäck, und Claes H. de Vreese, 12–28. Routledge research in communication studies 1. London, New York: Routledge Taylor & Francis.

Reinemann, Carsten, Angela Nienierza, Nayla Fawzi, Claudia Riesmeyer, und Katharina Neumann. 2019. *Jugend – Medien – Extremismus.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23729-5.

Reißmann, Wolfgang. 2015. *Mediatisierung visuell.* Dissertation. Baden-Baden: Nomos.

Roberts, Kenneth M. 2021. «Populism and Polarization in Comparative Perspective: Constitutive, Spatial and Institutional Dimensions». *Gov. & oppos.*, 1–23. https://doi.org/10.1017/gov.2021.14.

Roitsch, Cindy. 2020. *Kommunikative Grenzziehung: Herausforderungen und Praktiken junger Menschen in einer vielgestaltigen Medienumgebung.* Medien – Kultur – Kommunikation. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28430-5.

Rußmann, Uta. 2019. «Social Media – neue Räume für Populismus». In *Herausforderung Populismus: Multidisziplinäre Zugänge für die Politische Bildung*, herausgegeben von Wolfgang Buchberger, und Philipp Mittnik, 131–49. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Schatzki, Theodore R., Karin Knorr-Cetina, und Eike von Savigny, Hrsg. 2001. *The Practice Turn in Contemporary Theory.* New York: Routledge.

Schemer, Christian, Werner Wirth, Martin Wettstein, Philipp Müller, Anne Schulz, und Dominique Wirz. 2018. «Wirkung populistischer Kommunikation. Populismus in den Medien, Wirkungen und deren Randbedingungen». *ComSoc* 51 (2): 118–30. https://doi.org/10.5771/0010-3497-2018-2-118.

Schmidt, Jan-Hinrik, und Monika Taddicken. 2017. «Soziale Medien: Funktionen, Praktiken, Formationen». In *Handbuch soziale Medien*, herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt, und Monika Taddicken, 23–37. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03895-3_2-2.

Schulz, Winfried Friedrich. 1982. «News Structure and People›s Awareness of Political Events». *Gazette (Leiden, Netherlands)* 30 (3): 139–53. https://doi.org/10.1177/001654928203000301.

Stark, Birgit, Melanie Magin, und Pascal Jürgens. 2021. «Maßlos überschätzt. Ein Überblick über theoretische Annahmen und empirische Befunde zu Filterblasen und Echokammern». In *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit*, herausgegeben von Mark Eisenegger, Marlis Prinzing, Patrik Ettinger, und Roger Blum, 303–21. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32133-8_17.

Stauber, Barbara. 2014. Backspin, Freeze und Powermoves: Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05414-4.

Stroud, Natalie Jomini. 2008. «Media Use and Political Predispositions: Revisiting the Concept of Selective Exposure». *Polit Behav* 30 (3): 341–66. https://doi.org/10.1007/s11109-007-9050-9.

Taddicken, Monika, und Jan-Hinrik Schmidt. 2017. «Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien». In *Handbuch soziale Medien*, herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt, und Monika Taddicken, 3–22. Wiesbaden: Springer VS.

Taggart, Paul. 2004. «Populism and representative politics in contemporary Europe». *Journal of Political Ideologies* 9 (3): 269–88. https://doi.org/10.1080/1356931042000263528.

Thimm, Caja. 2017. «Soziale Medien und Partizipation». In *Handbuch soziale Medien*, herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt, und Monika Taddicken, 191–210. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03765-9_11.

van Dijck, José, und Thomas Poell. 2014. «Understanding Social Media Logic». *MaC* 1 (1): 2–14. https://doi.org/10.17645/mac.v1i1.70.

Vehrkamp, Robert, und Wolfgang Merkel. 2020. «Populismusbarometer 2020». In *Einwurf*, herausgegeben von Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/einwurf-22020-populismusbarometer-2020-all.

Verständig, Dan. 2020. «Code As You Are? – Über kreative Praktiken des Codings und deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik. Digitale Kultur und Kommunikation*, herausgegeben von Patrick Bettinger, und Kai-Uwe Hugger, 87–110. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_5.

Vodafone Stiftung. 2019. «*Alles auf dem Schirm? Wie sich junge Menschen in Deutschland zu politischen Themen informieren*». https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/11/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Politisches_Informationsverhalten.pdf.

Vreese, Claes H. de, Frank Esser, Toril Aalberg, Carsten Reinemann, und James Stanyer. 2018. «Populism as an Expression of Political Communication Content and Style: A New Perspective». *The international journal of press/politics* 23 (4): 423–38. https://doi.org/10.1177/1940161218790035.

Weimann, Gabriel, und Jannis Jost. 2015. «Neuer Terrorismus und Neue Medien». *Z Außen Sicherheitspolit* 8 (3): 369–88. https://doi.org/10.1007/s12399-015-0493-5.

Wettstein, Martin, Frank Esser, Anne Schulz, Dominique Wirz, und Werner Wirth. 2018. «News Media as Gatekeepers, Critics, and Initiators of Populist Communication: How Journalists in Ten Countries Deal with the Populist Challenge». *The international journal of press/politics* 23 (4): 476–95. https://doi.org/10.1177/1940161218785979.

Wirz, Dominique. 2018. «Persuasion Through Emotion? An Experimental Test of the Emotion-Eliciting Nature of Populist Communication». *International Journal of Communication* 12. https://doi.org/10.5167/uzh-149959.

Wolkenstein, Fabian. 2019. «Populismus und Volkssouveränität». In *Populismus – Aufklärung – Demokratie*, herausgegeben von Ralf Mayer, und Alfred Schäfer, 45–65. Zeitgenössische Diskurse des Politischen 16. Baden-Baden: Nomos.

Zillmann, Dolf, und Jennings Bryant. 1985. *Selective Exposure to Communication.* Hillsdale, N.J. Erlbaum.

Zuboff, Shoshana. 2019. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power.* Paperback edition. London: Profile Books.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Was beeinflusst unseren Umgang mit Online Hate Speech?

Eine Studie zur Erklärung unterschiedlicher Reaktionen auf Online Hate Speech in Abhängigkeit situativer und personenbezogener Faktoren

Christina Josupeit[1]

[1] Universität Duisburg-Essen

Zusammenfassung

Um die Frage zu beantworten, ob und wie stark die Reaktion auf Online Hate Speech (OHS) von spezifischen situativen und personenbezogenen Merkmalen abhängt, ist ein mehrstufiges Verfahren mit Mixed-Methods-Ansatz geplant und teilweise schon umgesetzt. In diesem Beitrag werden Zwischenergebnisse aus der ersten Teiluntersuchung vorgestellt. Es wurde eine reale Situation, in der Studierende in einem WhatsApp-Gruppenchat mit antisemitischen Posts konfrontiert gewesen sind, retrospektiv analysiert. Zu diesem Zweck wurden problemzentrierte Interviews mit Gruppenmitgliedern durchgeführt (n = 6) sowie eine standardisierte Umfrage unter den Gruppenmitgliedern deskriptiv ausgewertet (n = 115). Deutlich wurde, dass die Mehrheit der befragten Studierenden als Reaktion auf OHS geschwiegen hat und dass diese Reaktionsweise massgeblich mit dem Diskussionsverlauf begründet wurde. Personen, die sich zu Wort gemeldet haben, beziehen sich in ihrer Begründung stärker auf die OHS selbst. Die Ergebnisse veranlassen dazu, die bisherigen theoretischen Bezüge zur Erklärung des Schweigens in einer solchen Situation kritisch in den Blick zu nehmen. Schlussfolgerungen für den Hauptteil der Studie werden abschliessend diskutiert.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Josupeit, Christina. 2023. «Was beeinflusst unseren Umgang mit Online Hate Speech? Eine Studie zur Erklärung unterschiedlicher Reaktionen auf Online Hate Speech in Abhängigkeit situativer und personenbezogener Faktoren». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 87–114. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.04.X.

What Influences the Way We Deal with Online Hate Speech? A Study Explaining Different Reactions to Online Hate Speech Depending on Situational and Personal Factors

Abstract

In order to answer the question whether and to what extent the reaction to Online Hate Speech (OHS) depends on specific situational and personal characteristics, a multi-level procedure with a mixed-methods approach is planned and partly already implemented. This paper presents some interim results from the preliminary investigation. Here, a real-life situation in which students had been confronted with antisemitic posts within a WhatsApp group chat was retrospectively analyzed. Problem-centered interviews with group members were conducted (n = 6) and a standardized survey among group members was analyzed descriptively (n = 115). It was found that the majority of students surveyed remained silent in response to OHS and that this mode of response was largely justified by the discussion process. Individuals who did speak up related more to OHS itself in their rationale. The findings lead us to take a critical look at previous theoretical references to explain silence in such a situation. Conclusions for the main part of the study are discussed.

1. Der zivilgesellschaftliche Umgang mit Online Hate Speech als medienpädagogische Herausforderung

Hate Speech wird in Anlehnung an Sponholz (2018, 2021) als eine Form der offenen Artikulation gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Rassismus, Sexismus oder Antisemitismus (Sponholz 2021, 17–24) verstanden. Während allerdings bspw. Rassismus auch unbewusst und in symbolischer oder institutionalisierter Form vorkommen kann, gilt Hate Speech als Kommunikationsform von Menschenfeindlichkeit per Definition immer als intentionaler und bewusster Akt der gezielten Abwertung anderer Gruppen (Sponholz 2018, 61–62; Wachs et al. 2021, 282). Dabei ist wichtig zu beachten, dass Hate Speech gerade im Online-Kontext nicht nur aus einer Zusammensetzung aus Wörtern besteht, sondern sich der gesamten medialen Bandbreite der Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten

bedienen kann «wie memes, GIFs, emojis oder stickers [...] network objects wie Hashtags und Handlungen wie flagging» (Sponholz 2021, 32, Herv. i. O.).

Das Thema ist zum einen Gegenstand der internationalen interdisziplinären Forschung, was sich an einem starken Wachstum der Anzahl von wissenschaftlichen Publikationen zeigt (Tontodimamma et al. 2021). Zum anderen wird es in der pädagogischen und politischen Praxis zum Problemfeld erklärt, wie beispielsweise von Akteur:innen sowie Organisationen aus dem Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz (2021) oder im Beschluss der Kultusministerkonferenz zum Thema Demokratie in der schulischen Bildung (KMK 2018). Hieran zeigt sich, dass aus dem Phänomen Handlungsbedarfe abgeleitet werden, die unter anderem zivilgesellschaftliche Akteur:innen, konkret: jede:r einzelne Nutzer:in sozialer Netzwerke adressieren.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, Wissen darüber zu generieren, wie diese zivilgesellschaftlichen Akteur:innen auf OHS reagieren und was ihre Reaktion, ihren Umgang mit OHS beeinflusst. Wenn politische oder medienpädagogische Massnahmen zur Bekämpfung von OHS greifen wollen, sollten sie nicht (nur) moralisch und normativ legitimiert werden, sondern müssen auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen beruhen. Mit der Studie soll dazu beitragen werden, unterschiedliche Umgangsweisen der Nutzenden mit OHS zu erklären und zu verstehen.

2. Übersicht kommunikationstheoretischer Bezüge

Im Gesamtprojekt geht es vor allem um die Frage, welches Verhalten unter welchen situativen Umständen und personellen Dispositionen wahrscheinlicher ist: das «Reden» (Kommentieren) oder das «Schweigen» (Nicht-Kommentieren)? Zur Erläuterung und Beantwortung der Frage eignen sich verschiedene, vor allem kommunikationstheoretische Anknüpfungspunkte (vgl. auch Josupeit 2020), die im Folgenden kurz dargestellt und im Fazit vor dem Hintergrund der empirischen Befunde der Teilstudie kritisch diskutiert werden.

2.1 *Theorie der Schweigespirale*

Eine der meistgenutzten Theorien, die das Schweigen in Diskussionen näher zu erklären versucht, ist die Theorie der öffentlichen Meinung bzw. die Theorie der Schweigespirale nach Noelle-Neumann (1974, 2001), die durch Schulz und Rössler (2012, 2013) in Bezug auf den Online-Bereich weiterentwickelt wurde. Die Kernaussage der Theorie ist, dass eine Person dann ihre eigene Meinung nicht äussert, wenn sie glaubt, dass ihre eigene Meinung nicht der wahrgenommenen Mehrheitsmeinung entspricht. Dem Schweigen wird hier implizit eine negative Konnotation gegeben, indem sie mit Angst vor sozialer Isolation begründet wird. Die Bereitschaft, sich selbst zu zensieren, werde hierdurch verstärkt (Kwon, Moon, und Stefanone 2015; Hayes, Glynn, und Shanahan 2005; Matthes et al. 2012). In einer Meta-Analyse konnte bestätigt werden, dass die wahrgenommene Kongruenz mit der Mehrheitsmeinung einen signifikanten, aber geringen positiven Effekt auf die Bereitschaft hat, sich offen zu äussern, und dass dieser Effekt sowohl online als auch offline auftritt (Matthes, Knoll, und von Sikorski 2018). Der hemmende Faktor der wahrgenommenen Meinungsdissonanz online im Zusammenhang mit Hate Speech wurde bereits in verschiedenen experimentellen sowie qualitativen Studien untersucht (Gearhart und Zhang 2014; Chia 2020; Chaudhry und Gruzd 2020).

2.2 *Entscheidungsmodelle zivilcouragierten Handelns*

Weiterführend kann das Verhalten von Anwesenden als Reaktion speziell auf OHS normativ als intervenierendes, zivilcouragiertes Eingreifen gelesen werden. Man spricht hier auch von Counter Speech (Bartlett und Krasodomski-Jones 2015; Gagliardone et al. 2015; Benesch et al. 2016, 17–33). Counter Speech wird verstanden als «a common, crowd-sourced response to extremism or hateful content» (Bartlett und Krasodomski-Jones 2015, 5) und sie kann sehr vielfältig in Erscheinung treten: So identifizieren Gagliardone et al. (2015) mehrere Wege und unterschiedliche Ebenen, um auf Hate Speech zu reagieren. Dazu zählen organisierte Aktionen gegen Hate Speech und pädagogische Massnahmen genauso wie die direkte Reaktion als «Peer-to-Peer»-Counterspeech (Gagliardone et al. 2015, 6). In dieser Arbeit geht es um die Analyse der zuletzt genannten Form – die

direkte, öffentliche Gegenrede in der spezifischen Situation. In einer solchen Situation zu schweigen wäre aus dieser Perspektive ein Unterlassen von einer bestimmten Form von Hilfeverhalten, was – darauf weisen verschiedene Entscheidungs- und Prozessmodelle hin – einem komplexen Entscheidungsmodell unterliegt (Latané und Nida 1981; Meyer 2004, 171; Frey, Neumann, und Schäfer 2001; Fischer et al. 2004). Im Kontext dieser Entscheidungsmodelle spielt der Bystander-Effekt eine Rolle, der ähnlich dem Einfluss der Meinungskongruenz schon oft empirisch untersucht wurde, vor allem im Kontext von Cyberbullying (z. B. Obermaier, Fawzi, und Koch 2016; You und Lee 2019; Machackova 2020), aber auch im speziellen Zusammenhang mit Online Hate Speech (z. B. Leonhard et al. 2018; Krause et al. 2021; Obermaier, Schmuck, und Saleem 2021).

2.3 *(Non-)Partizipationstypologien*

Aus der hier überblicksartigen Auseinandersetzung mit Modellen zivilcouragierten Handelns oder Hilfeverhaltens geht hervor, dass das Schweigen nicht gleichzusetzen ist mit Nichtstun, weil die Auseinandersetzung mit und die Reaktion auf Hate Speech auch ausserhalb der spezifischen Situationen stattfinden kann. Entsprechend wird Schweigen auch nicht verkürzend definiert als Ignorieren oder Passivität. Auch soll es nicht, im Gegensatz zu den vorangestellten theoretischen Perspektiven, pauschal als unerwünscht betrachtet werden. Dieser Gedankengang geht massgeblich zurück auf eine qualitative Studie zur Ausarbeitung von Partizipationstypologien von Lutz und Hoffmann (2017), die das Schweigen als Non-Partizipation begreifen und in aktive/intentionale und passive/unbeabsichtigte sowie positive/erwünschte und negative/unerwünschte Facetten einteilen. Das Schweigen kann demnach u. a. eingeordnet werden als «voluntary, intentional, and constructive forms of not engaging online» (Lutz und Hoffmann 2017, 11), als ein von der jeweiligen Person selbst positiv bewertetes Ergebnis der vorsichtigen Abwägung der eigenen Entscheidung. Daneben wird aus der differenzierten Betrachtungsweise von Lutz und Hoffmann (2017) dem Phänomen des Lurkings, also dem stillen aber aufmerksamen Mitlesen von Diskussionen (Dennen 2008; Edelmann 2017; Preece, Nonnecke, und Andrews 2004; Stegbauer und Rausch 2001;

Mayer-Uellner 2003; Nonnecke und Preece 2000, 2001) Rechnung getragen – als positiv bewertete passive Form der Non-Partizipation (Lutz und Hoffmann 2017, 13). Diese Perspektive verdeutlicht, dass die unsichtbaren Reaktionen und Handlungen hinter dem sichtbaren Schweigen facettenreich sein können und dass das Schweigen einen subjektiv empfundenen Sinn haben kann. Beidem wird in der hier vorgestellten Teilstudie nachgegangen.

2.4 *Enthemmungseffekte Online*

In den bisherigen Theorien wurde der Schwerpunkt auf die Frage gelegt, in welchen Situationen Menschen lieber schweigen als sich zu äussern? Zugleich können wir uns aber auch fragen: In welchen Situationen reden Menschen lieber als zu schweigen? Insbesondere zur Erklärung von OHS selbst und verwandten Phänomenen werden Enthemmungstheorien aufgeführt, in denen Kernmerkmale computervermittelter Kommunikation dafür verantwortlich gemacht werden, dass Menschen online offenherziger oder aggressiver sind. Dazu zählen im Wesentlichen vier Faktoren: die Anonymität der anderen Nutzenden, die Identifizierbarkeit der eigenen Person, die Asynchronität der Kommunikation sowie die Unsichtbarkeit bzw. das (Nicht-)Vorhandensein sozialer Hinweisreize wie Gestik und Mimik (Schulz und Rössler 2013, 92–114; Suler 2004, 321–24; Voggeser, Singh, und Göritz 2017). Suler (2004) wie auch Lapidot-Lefler und Barak (2015) gehen davon aus, dass es neben einem «toxic» auch einen «benign» Enthemmungseffekt gibt. Auf diesem Weg könnte offenes, prosoziales Verhalten als Reaktion auf OHS als Akt der digitalbasierten Enthemmung interpretiert werden. Aus dieser Perspektive ist das digitale Schweigen eher ungewöhnlich. Insbesondere die Rolle von Anonymität auf die Bereitschaft, seine eigene Meinung online zu äussern, wurde nachgewiesen (z. B. Hollenbaugh und Everett 2013) – auch im Kontext der Schweigespirale (z. B. Wu und Atkin 2018). Doch speziell die positive Form der Enthemmung wurde bisher selten (Lapidot-Lefler und Barak 2015; Molavi et al. 2018) und – zumindest in dieser Schwerpunktsetzung – noch nicht im Kontext von OHS untersucht.

2.5 *Zusammenfassung*

Zusammenfassend bedeutet «Reden» in dieser Arbeit, dass eine Person als Reaktion auf OHS in dem spezifischen OHS-Kommunikationssetting mindestens einen Post verfasst und absendet und demnach ein für andere sichtbares Verhalten zeigt. «Schweigen» wiederum heisst, keinen Beitrag zu verfassen und abzusenden. Ausgehend von den oben skizzierten Theorien wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit, das eine oder das andere Verhalten zu zeigen, sowohl von situationsbedingten Faktoren als auch von der Persönlichkeitsstruktur des reagierenden Individuums sowie von der Interaktion von situativen und personenbezogenen Faktoren abhängig ist.

Während es in der Hauptstudie darum gehen soll, diese grundlegende Entscheidung durch Kausalmechanismen theoretisch angenommener Variablen aufzuklären, bricht die erste Teiluntersuchung die vereinfachende Dichotomie zwischen Reden und Schweigen zunächst noch einmal auf. Es werden die unterschiedlichen sichtbaren und unsichtbaren Reaktionsformen analysiert sowie die bisher herangezogenen Erklärungsmodelle um subjektiv rekonstruierte Handlungsbegründungen ergänzt. Die Teiluntersuchung bietet den bisher durchgeführten Studien inhaltlichen und methodischen Mehrwert: Erstens wird auf ein halb-öffentliches Kommunikationssetting per Instant-Messaging fokussiert, welches in bisherigen Studien weitgehend unterrepräsentiert ist. Zweitens wird ein reales Szenario untersucht, welches insbesondere experimentell gewonnene Befunde ergänzt. Drittens kommen gezielt schweigende Menschen zu Wort, deren Handlungsbegründungen dem normativen Ideal des Redens entgegengestellt werden können.

3. Forschungsdesign der Teiluntersuchung

In der Teiluntersuchung wurde das Verhalten von Personen in einer realen OHS-Situation analysiert. Im Folgenden wird diese Situation zunächst eingeordnet und beschrieben, bevor das methodische Vorgehen dargestellt wird.

3.1 *Der untersuchte Vorfall*

Zu Beginn des Wintersemesters 2020 hat sich eine WhatsApp-Gruppe unter Erstsemesterstudierenden gebildet. Hierbei handelte es sich um Studierende eines Fachbereichs mit sozialer Praxisausrichtung einer deutschen Hochschule für angewandte Wissenschaften. Die Gruppe diente der Informationsweitergabe und dem allgemeinen Austausch. Daraus spaltete sich eine Untergruppe ab, die sich «Erstis Shit» nannte und in der es vornehmlich darum ging, untereinander humorvolle Inhalte zu teilen. Der betreffende Vorfall begann damit, dass zwei Personen mehrere Sticker[1] innerhalb der Gruppe «Erstis Shit» geteilt haben, die die Interviewten später u. a. als rassistisch, homophob und sexistisch beschrieben. Anschliessend wurden zwei dieser Sticker als Screenshot in die grössere, übergeordnete Ersti-Chatgruppe gepostet (stellvertretend für diese Sticker siehe Abb. 1 und 2[2]). Beide Chatgruppen – die grosse, übergeordnete und die kleinere Humor-Gruppe – sind Gegenstand der Voruntersuchung.

1 Sticker sind kleine Bilder, die entweder direkt in Instant Messengern oder über eigens dafür eingerichtete Portale heruntergeladen oder selbst erstellt werden können. Sie können dann wie Emoticons über das Eingabefeld im Chat verschickt werden.

2 Die hier verschickten Sticker gibt es auch in Form von Memes. Im Unterschied zu Stickern sind diese nicht im Instant Messenger selbst installierbar, sondern werden i.d.R. extern abgespeichert. Die hier gezeigten Memes sind jedoch nahezu identisch mit den im Chat verschickten Stickern. Der Original-Screenshot aus der Chatgruppe, auf dem die Sticker abgebildet sind, wird aus Gründen des Urheber- und Persönlichkeitsrechts sowie aufgrund der geringen Bildqualität nicht verwendet.

Abb. 1: OHS-Beispiel 1. Quelle: https://me.me/i/next-stop-auschwitz-5445471.

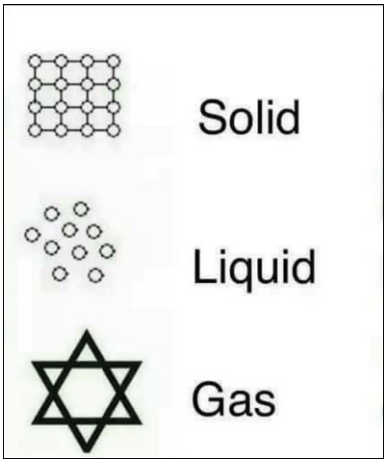


Abb. 2: OHS-Beispiel 2. Quelle: https://me.me/i/solid-liquid-gas-none-b48a54748d6a-40efb89785cdd2b1c367.

Sowohl die Fachschaft des betroffenen Fachbereichs als auch die Dekane wurden von einzelnen Studierenden über den Vorfall informiert, woraufhin dieser hochschulöffentlich diskutiert wurde. In einer Stellungnahme des Fachbereichs heisst es, die Posts seien antisemitisch und NS-verharmlosend.

Die Zuordnung der Sticker als OHS ergibt sich vor allem aus dem Gruppenbezug (Menschen jüdischen Glaubens) und der damit verbundenen antisemitischen, Holocaust-verharmlosenden Konnotation der Bilder sowie aus deren Kommunikation im halb-öffentlichen Raum. Zwar kann die Einordnung der Sticker als Hate Speech nicht abschliessend geklärt werden, da keine empirisch-systematisch erfassten Befunde über die Intention der Absendenden vorliegen[3], doch für die Fragestellung des Gesamtprojekts ist es ohnehin von grösserer Bedeutung, wie die Gruppenmitglieder die Sticker wahrgenommen und interpretiert haben.

3 Diese Schwierigkeit offenbart ein grundsätzliches Problem bei der empirischen Analyse von Hate Speech, da Bilder und Kommentare (nach der hier verwendeten Definition) streng genommen nur dann als Hate Speech definiert werden können, wenn der oder die Sendende andere Menschen gezielt und bewusst abwerten will (siehe Kapitel 1). Diese Information liegt Aussenstehenden i. d. R. nicht vor, muss u. U. aus dem Kontext erschlossen werden und ist daher häufig von subjektiven Interpretationen abhängig.

3.2 *Problemzentrierte Interviews mit aktiven und passiven Beteiligten*

Um die Situation aus der Perspektive der Gruppenmitglieder nachzuzeichnen und die individuellen Entscheidungsverläufe nachzuvollziehen, wurden insgesamt sechs problemzentrierte Interviews geführt (Witzel 1985). Dem Sample gehören Personen an, die als Gruppenmitglieder Zeug:innen der Situation waren.

Die Interviewdurchführung erfolgte gestaffelt: Die ersten beiden Interviewten wurden über die Fachschaft der betroffenen Hochschule kontaktiert. Die weiteren vier Interviewten wurden über einen Hinweis am Ende der Online-Befragung für das Interview gewonnen. Dieser wurde entsprechend einem selektiven Mixed-Methods-Sampling (Hense 2017; Kelle 2008, 247–51) in Abhängigkeit vom Antwortverhalten nur den Schweigenden oder den stark Postenden angezeigt. Die kontrastierende Fallauswahl soll dazu dienen, wesentliche Unterschiede im Entscheidungsprozess zwischen beiden Gruppen herausarbeiten zu können. Interessierte Teilnehmende konnten sich über die E-Mailadresse der Forscherin proaktiv melden. Die Interviews wurden mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, 97–120) ausgewertet, um die Handlungsbegründungen der Befragten zu clustern und entsprechende Einflussfaktoren zu extrahieren.

3.3 *Online-Umfrage unter allen Beteiligten*

Nachdem durch die ersten beiden Interviews ausreichend Information über die Situation zusammengetragen wurden, wurde eine grössere Online-Befragung durchgeführt, zu der alle Gruppenmitglieder aus den betroffenen WhatsApp-Gruppen den Link erhielten. Die Kontaktperson war eine der Interviewten. Die Umfrage haben insgesamt N = 115 Personen abgeschlossen, von denen aber zum Teil keine vollständigen Datensätze vorliegen. Eine Imputation der Daten wurde zum bisherigen Zeitpunkt nicht vorgenommen, stattdessen werden entsprechende Fälle von der jeweiligen statistischen Analyse ausgenommen. Die Stichprobe wurde aus einer Gruppe von Studierenden gezogen, die im zweiten Semester des Studiums am betreffenden Fachbereich und in mindestens einem der beiden Chats Mitglied waren und die Sticker kannten. Insgesamt haben

44,9% aller Gruppenmitglieder (laut Angaben der Interviewten insgesamt 256 Personen, die zu dieser Zeit maximal-mögliche Teilnehmeranzahl in WhatsApp) an der Umfrage teilgenommen. Davon waren 85,1% weiblich (n = 75), 13,6% männlich (n = 12) und eine Person divers (insgesamt 88 Angaben zum Geschlecht). Die Befragten waren zwischen 18 und 46 Jahre alt (M = 23.92, SD = 5.39). Alle Befragten (n = 115) gehörten der übergeordneten Ersti-Gruppe an, 40% (n = 46) waren zusätzlich Mitglied der «Erstis Shit»-Gruppe.

Ziel der Online-Befragung war unter anderem die systematische Erfassung aller Reaktions- und Umgangsweisen mit den antisemitischen Stickern und die Beschreibung ihrer Verteilung unter den Gruppenmitgliedern (Meinung gepostet oder nicht, Anzahl und Länge der Beiträge, sonstige Beteiligung im Gruppenchat, emotionale Reaktion auf die Sticker, Interpretation der Sticker). Ausserdem wurde eine offene Frage zur Begründung des jeweiligen Verhaltens gestellt, um eine breitere empirische Basis subjektiver Begründungszusammenhänge zu erhalten.

4. Ergebnisse der Teilstudie

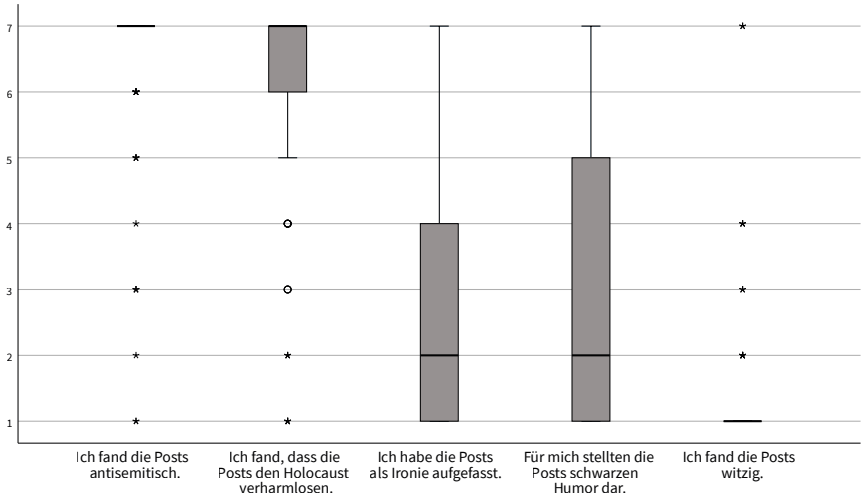
Mithilfe der so gewonnenen Daten können sowohl die sichtbaren als auch die unsichtbaren Reaktionen auf die Sticker aus der Perspektive der Gruppenmitglieder über eine deskriptiv-statistische Analyse rekonstruiert (Kapitel 4.1) und aus individuell-subjektiver Perspektive über die Auswertung der vertiefenden Interviews begründet (Kapitel 4.2 und 4.3) werden.

4.1 Quantitative Analyse der Reaktionsformen

Ziel ist es zunächst, einen Überblick darüber zu geben, wie die Gruppe insgesamt auf die geposteten Sticker reagiert und wie sie sich verhalten hat. Die deskriptive Darstellung gibt Aufschluss über die mögliche Verteilung der Reaktionsformen bei der Konfrontation mit OHS in einem solchen Setting. Hypothesentests für theoretisch anzunehmende Zusammenhänge sind für die Hauptstudie angedacht.

4.1.1 Wahrnehmung und Interpretation der Sticker

Um einen Eindruck davon zu erhalten, wie eindeutig die Sticker als antisemitisch und damit als potenzielle Form von OHS wahrgenommen und inwiefern die Sticker als Witz eingestuft worden sind, wurde direkt nach der Zustimmung zu entsprechenden Aussagen gefragt. Aufgrund des hohen Bildungsgrads der Befragten wurde der Begriff «antisemitisch» nicht näher definiert. In Abb. 3 ist die Verteilung der Antworten in Form von Boxplots abzulesen. Die geringe Streuung der Daten zeigt, dass sich die Befragten weitestgehend einig darüber waren, dass die Sticker antisemitisch (M = 6.44, SD = 1.33), holocaust-verharmlosend (M = 6.15, SD = 1.68) und nicht witzig (M = 1.37, SD = 1.13) waren. Bei der Auffassung der Posts als Ironie (M = 2.64, SD = 2.01) oder schwarzen Humor (M = 3.13, SD = 2.33) gehen die Meinungen weiter auseinander.



Anmerkungen: Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme voll und ganz zu), n = 90

Abb. 3: Boxplots der Wahrnehmung und Interpretation der Sticker.

Auch wenn in der Instruktion zur Umfrage explizit darauf hingewiesen wurde, sich an den Moment zu erinnern, als die Posts zum ersten Mal wahrgenommen wurden, ist nicht auszuschliessen, dass die Wahrnehmung und Interpretation in der Zeit zwischen der Diskussion im Chat und der Umfrage verzerrt wurde. Die dargestellten Daten sind daher mit Vorsicht zu betrachten.

4.1.2 Meinungsäusserung und Positionierung

Auf die Frage, ob die Befragten jemals zu den Posts (gemeint sind die Sticker) offen Stellung bezogen haben, antwortete die Mehrheit mit «Nein» – sowohl im übergeordneten Ersti-Chat als auch in der Gruppe «Erstis Shit» (siehe Tabelle 1). Ebenfalls überwog in beiden Chats die Anzahl derjenigen unter den Redenden, die sich gegen die diskutierten Posts ausgesprochen haben.

	Ersti-Gruppe		**«Erstis Shit»-Gruppe**	
	n = 115		*n* = 37	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Meinung geäussert[a]	**30**	**26,1**	**6**	**16,2**
Für das Teilen der Sticker[b]	4	3,5	0	0
Weder/noch[b]	4	3,5	1	16,7
Gegen das Teilen der Sticker[b]	21	18,3	5	83,3
Meinung nicht geäussert[a]	**85**	**73,9**	**31**	**83,8**

Anmerkungen:
[a] «Haben Sie jemals [innerhalb des allgemeinen Ersti-Gruppenchats] zu den Posts offen Stellung bezogen und Ihre Meinung geäussert (durch Absenden eines entsprechenden Posts, z. B. durch eine Text- oder Sprachnachricht, ein Bild, ein Emoji o. ä.)?»
[b] «Haben Sie sich in der ‹Erstis Shit›-Gruppe eher für oder eher gegen das Teilen der Posts positioniert?»; unter denjenigen, die angaben, ihre Meinung geäussert zu haben, gab es eine Person, die keine Angaben zur Positionierung machte.

Tab. 1: Häufigkeit der Meinungsäusserung und Positionierung in beiden Chatgruppen.

Laut den Angaben der befragten Chatgruppenmitglieder muss es demnach eine Mehrheit unter den Postenden gegeben haben, die sich offen gegen die Posts ausgesprochen hat. Dies gilt allerdings nur unter Annahme einer für diese Variable repräsentativen Stichprobe, was aufgrund des convenience Samplings nicht sichergestellt ist. So ist beispielsweise nicht auszuschliessen, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an der Umfrage mit dem Interesse am gesamten Thema und dem Verhalten in der untersuchten Situation korreliert.

Um herauszufinden, wie viele Nachrichten pro Person im Mittel abgesetzt worden sind und inwiefern das Diskussionsgeschehen von einigen wenigen gelenkt wurde, wurde nach der (nachträglich geschätzten) Anzahl der abgeschickten Beiträge gefragt. Hier wird abermals die zentrale Tendenz deutlich, dass die meisten keinen Beitrag gepostet haben (59,09% in der Ersti-Gruppe und 75,68% in der «Erstis-Shit»-Gruppe). Der Vergleich dieses Befunds zur Häufigkeit der Meinungsäusserung (siehe Tabelle 1) offenbart, dass ein Post nicht immer mit einer Meinungsäusserung einherging. Diejenigen, die in die Ersti-Gruppe gepostet haben, gaben an, zwischen 1 und 100[4] Beiträge abgeschickt zu haben ($M = 7.57$, $Mdn = 3.0$, $SD = 15.76$, $n = 45$). Nur neun Personen (20% der Postenden) haben überdurchschnittlich viele Posts (acht oder mehr) abgesetzt. Die Ausreisser sind in Abb. 4 dargestellt.

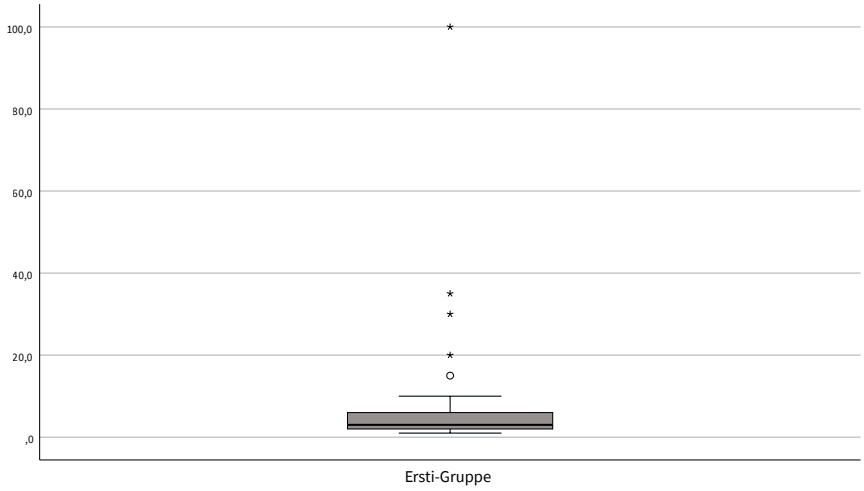


Abb. 4: Boxplot über die geschätzte Anzahl eigener Posts in der übergeordneten Ersti-Gruppe (mindestens ein Post; $n = 45$).

Diejenigen, die in der «Erstis Shit»-Gruppe gepostet haben, gaben an, zwischen 1 und 6 Beiträge abgeschickt zu haben ($M = 2.61$, $Mdn = 2.0$, $SD = 1.57$, $n = 9$). Hier zeigt sich, dass die Diskussion über die Sticker offenbar

4 Die Person, die hier angegeben hat, 100 Beiträge gepostet zu haben, stellt nach Analyse der Daten kein unglaubwürdiger Ausreisser dar. In einer Bemerkung am Ende der Umfrage schreibt die betroffene Person nochmal ein ausführliches Statement zu ihrem aktiven Verhalten.

eher in der übergeordneten Gruppe stattfand. Zudem gaben 17 Personen (45,9%) aus der «Erstis Shit»-Gruppe an, aufgrund der Sticker aus der Gruppe ausgetreten zu sein, ohne etwas zu posten.

4.1.3 Lurking und Beteiligung an Diskussionen ausserhalb der Chatgruppen

Während die Diskussion in den Chats von wenigen Gruppenmitgliedern dominiert wurde, gab es einige, die den Diskussionsverlauf aktiv beobachteten oder sich in anderer Weise mit dem Thema beschäftigten:

So gaben die Befragten bei der Selbsteinschätzung zum eigenen Beteiligungsgrad an, sich stärker ausserhalb der jeweiligen Chat-Situation als im Chat selbst an den Diskussionen um die Sticker beteiligt zu haben. Der Unterschied ist sowohl im Vergleich zum Ersti-Chat als auch im Vergleich zur «Erstis-Shit»-Gruppe signifikant[5].

	Ersti-Gruppe[a] (gültige $C = 115$)	**«Erstis-Shit»-Gruppe**[a] (gültige $n = 37$)	**Diskussionen ausserhalb**[b] (gültige $n = 102$)
M	1.33	0.54	3.77
Mdn	0.00	0.00	4.00
SD	2.31	1.68	3.24

Anmerkung: Skala von 0 bis 10.
[a] «Wie sehr haben Sie sich Ihrer Einschätzung nach an den Diskussionen rund um die Posts [innerhalb des jeweiligen Gruppenchats] beteiligt […]?»
[b] «Wie stark haben Sie sich an den Diskussionen um die Posts ausserhalb der Chatgruppe(n) beteiligt (z. B. in anderen Chats, persönlichen Gesprächen mit anderen Studierenden, Sitzungen im Fachschaftsrat, Seminare etc.)?»

Tab. 2: Beteiligungsgrad (Selbsteinschätzung) in der Situation.

5 Zweifaktorielle Varianzanalyse nach Friedmann bei verbundenen Stichproben: $X^2(2) = 25.537$, $p < .001$, $n = 36$; Post-Hoc-Test (Dunn-Bonferroni-Test): Ersti-Gruppe vs. «Erstis Shit»: $z = -.236$, $p_{angepasst} = .949$; Ersti-Gruppe vs. Extern: $z = -.694$, $p_{angepasst} = .010$; «Erstis Shit» vs. Extern: $z = -.931$, $p_{angepasst} < .001$; dies ist Teil explorativer Datenauswertung, kein theorieüberprüfender Hypothesentest.

Einen weiteren Hinweis auf die aktiv-passive Rolle der Gruppenmitglieder liefert das Antwortverhalten auf Fragen zum Thema Lurking insbesondere in der grösseren Ersti-Gruppe, welches in drei Dimensionen abgefragt wurde (Skala von 1 trifft ganz und gar nicht zu bis 7 trifft voll und ganz zu): a. das Verfolgen der Diskussion «live» (M = 3.41, SD = 2.21, n = 94), b. das Verfolgen bzw. Nachlesen der Diskussion im Nachhinein (M = 4.76, SD = 2.27, n = 95) und c. die genaue, vertiefende Beschäftigung mit einzelnen Kommentaren (M = 4.31, SD = 2.29, n = 93). Dieser Befund bestätigt zunächst, dass Schweigen nicht mit Ignorieren gleichzusetzen ist. Auffällig ist jedoch die bimodale Verteilung der Daten, insbesondere zur Frage nach dem späteren Verfolgen der Nachrichten (siehe Abb. 5): Zwar hat sich die relative Mehrheit der Befragten sehr intensiv mit der Diskussion beschäftigt (34,7%, n = 33), doch der zweitgrösste Anteil fällt auf jene Befragten zurück, die angaben, sich gar nicht mehr damit beschäftigt zu haben (18,9%, n = 13).

4.2 subjektive Begründungen für die eigene Handlungsentscheidung

Die bisher dargestellten deskriptiven Statistiken zeichnen das Bild einer auf OHS und die Diskussion heterogen reagierenden Ersti-Chatgruppe, in der wenige Personen ihre Meinung offen geäussert und viele die Situation schweigend, aber aktiv beobachtet und sich an anderen Orten und zu anderen Gelegenheiten damit beschäftigt haben. Nun soll auf deren wahrgenommene Beweggründe eingegangen werden.

4.2.1 Überblick: Begründungen in der Online-Umfrage

In der Online-Umfrage wurde dazu eine offene Frage gestellt. Die drei am häufigsten genannten Begründungen jeweils für diejenigen, die ihre Meinung in dem allgemeinen Ersti-Chat geäussert haben und solche, die es nicht taten, sind in Tabelle 3 dargestellt.

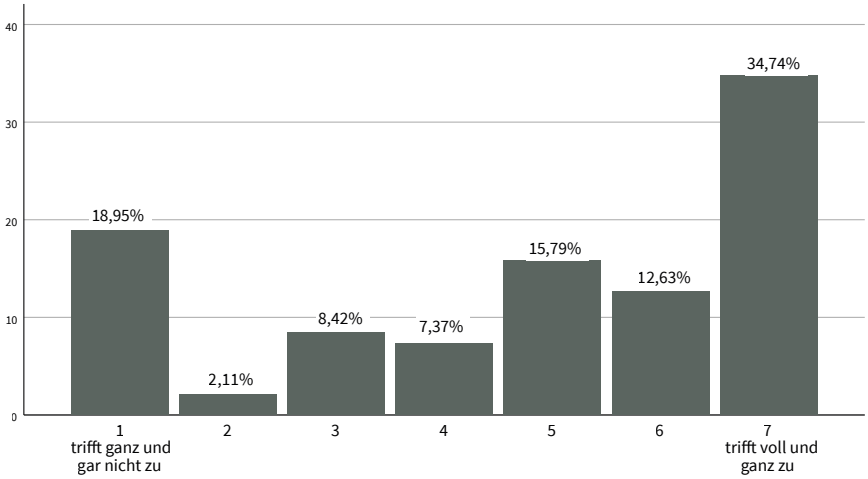


Abb. 5: Häufigkeitsverteilung des Grads der Zustimmung zur Aussage «Ich habe mir den Chatverlauf hinterher (nochmal) genauer durchgelesen» (in %, n=95).

Begründung	Anzahl	%
Meinung offen geäussert (*n* = 30)		
Empörung über und Widerspruch zu den Stickern selbst	7	28,0
Vermeidung unbeabsichtigter Toleranz durch Nichtssagen	7	28,0
Widerspruch zu den Äusserungen anderer Diskussionsteilnehmer	4	16,0
Sonstige	*7*	*28,0*
Gesamtzahl der Antworten	*25*	*100,00*
fehlende Antworten	*5*	
Meinung nicht offen geäussert (*n* = 85)		
Diskussion/Posts nicht oder zu spät wahrgenommen	16	25,4
kein Einmischen, Raushalten-Wollen aus Diskussion	10	15,9
Eigene Meinung war bereits vertreten	10	15,9
Sonstige	*27*	*42,9*
Gesamtzahl der Antworten	*63*	*100*
fehlende Antworten	*22*	

Tab. 1: TOP 3 der Begründungen für und gegen Meinungsäusserung in der Ersti-Gruppe.

Offenbar war der Hauptgrund für Meinungsäusserung direkt verknüpft mit den Stickern selbst, wogegen bei Begründungen gegen die damit geäusserte Meinung die Diskussionsdynamik und das Nicht-Mitdiskutieren-Wollen und -Müssen, weil schon sehr viel diskutiert wurde, im Vordergrund stand.

Während die quantitative Analyse der offenen Antworten einen groben Überblick liefert, konnten einzelne Befragte ihre Handlungen in den Interviews tiefergehend begründen. Dabei wurden sowohl situations- als auch selbstbezogene Begründungen herausgearbeitet.

4.2.2 Vertiefung: situationsspezifische Begründungen

Die Ergebnisse werden hier zusammenfassend für vier aus dem Interviewmaterial gebildete Oberkategorien dargestellt: Diskussionsverlauf, Interpretation und Wahrnehmung der Sticker, Bekanntschaften und digitale Kommunikation.

Diskussionsverlauf: Sowohl bei denjenigen, die gepostet haben (Fall 1, 2 und 4), als auch bei den schweigenden Gruppenmitgliedern (Fall 3, 5 und 6) spielte die Art der Diskussionsführung eine bedeutende Rolle bei ihrer Entscheidung. In beiden Fällen wurde die Diskussion als hitzig oder aggressiv beschrieben, wobei beide unterschiedliche Schlussfolgerungen für ihre Handlung darauf gezogen haben. So war gerade diese Aggressivität Grund für Fall 2, in die Diskussion einzusteigen und zu beschwichtigen. Im Gegensatz dazu führten die schweigenden Teilnehmenden die Aggressivität als Grund an, sich nicht an der Diskussion zu beteiligen. Sie befürchteten, selbst zur Zielscheibe zu werden oder fanden, dass diejenigen, die die Sticker gepostet haben, «schon genug Dresche bekommen» hätten. Selbst die zunächst aktiven Gruppenmitglieder haben das Posten und Argumentieren aufgegeben, als sie merkten, dass die Diskussion nicht zielführender wurde (Fall 1 und 2). Insgesamt zeichnet sich das Bild ab, dass der gesamte Diskussionsverlauf eher abschreckend wirkte und zur Verstummung führte.

Interpretation und Wahrnehmung der Sticker: Auch die Sticker selbst, deren Wahrnehmung und Interpretation und wurde zum Anlass genommen, das eigene Handeln zu begründen. Zwar gaben alle Interviewten an, dass

sie die Sticker – mindestens in diesem Kontext – nicht witzig fanden. Aber nur für zwei Interviewte zählte dies explizit zu den Gründen, einzugreifen. Für Fall 5 hingegen waren die Sticker Anlass, den «Erstis Shit»-Gruppenchat zu verlassen, «weil ich gedacht habe, [...] da will ich nichts mit zu tun haben». Diejenigen, die im Chat selbst geschwiegen haben, gaben teilweise an, sich unsicher gewesen zu sein, wie diese Sticker zu beurteilen seien. So schildert Fall 6, dass er geschwiegen habe, weil er weder klar sagen konnte noch wollte, «ist das jetzt rassistisch gewesen oder nicht?». Andere betonten, dass ihnen wichtige Hintergrundinformationen zum Gesamtkontext fehlten und sie die Sticker daher nicht einzuordnen wussten. Insgesamt zeigt sich, dass die negative Beurteilung der Sticker zwar Antriebskraft sein kann, aber nicht zwangsläufig zur Meinungsäusserung führt, und dass fehlende Informationen über die Gesamtlage und die Intention der Täter:innen hemmend wirken können.

Bekanntschaften und sozialer Gesamtkontext: Eng mit der Interpretation der Sticker verknüpft ist die persönliche Nähe zu allen Beteiligten. Während für Fall 2 die Bekanntschaft und Sympathie zu einer der Personen, die die Sticker gepostet hat, massgeblich dafür war, in die Diskussion einzusteigen, begründet Fall 6 das Schweigen mit einer der Anonymität geschuldeten Unsicherheit bei Umgangsweise mit den Stickern:

> «Aber in der Gruppe mit mehreren hundert Leuten, wo man niemanden jemals persönlich getroffen hat, fehlt halt einfach dieses Gefühl dafür, was ist jetzt ein Witz und was ist jetzt vielleicht nicht mehr lustig oder was greift die andere Person auch an, weil man weiss ja nicht wirklich, wer da hinterm Handy sitzt, wer das mitliest.»

Besonders hervorgehoben wird die Rolle der Bekanntschaft bei der Frage nach vergleichbaren Situationen. So schildert bspw. Fall 5, in einem anderen Kontext eingegriffen zu haben, weil sie die beleidigende Person beruflich und privat kannte und daher besser einschätzen konnte. Die Schilderungen verdeutlichen, dass mit der Bekanntschaft zu Beteiligten eine hemmende Unsicherheit bei der Einschätzung der Gesamtsituation aufgehoben werden könnte.

Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist der Einfluss des gemeinsam studierten Studienfachs Soziale Arbeit bei der Einordnung der Posts als richtig oder falsch: Man sei eigentlich

> «sozial genug [...], um zu wissen oder [...] zu fühlen, [...] dass das nicht richtig ist, so was zu posten oder zu äussern oder irgendwie witzig zu finden, weil das halt wirklich so gar nicht witzig ist» (Fall 3).

Digitale Kommunikation: Sowohl Fall 5 als auch Fall 6 gaben an, dass sie zwar diskussionsbereit waren, aber Schwierigkeiten mit der digitalen Kommunikation hatten. Während Fall 5 an der digitalen Diskussionsführung grundsätzlich kritisiert, dass man seine Meinung zwar einfach und schnell preisgeben, sich dann aber wieder zurückziehen könne, schildert Fall 6, dass er bzw. sie durch die synchrone Kommunikation überfordert war. Die interviewte Person habe angefangen, etwas zu schreiben, es dann aber gelassen, «weil dann alle drei Sekunden was Neues kommt». Sie gibt an, Streitgespräche grundsätzlich führen zu können, «aber nicht in diesem [...] Maß» mit «300» gleichzeitig diskutierenden Menschen.

4.2.3 *Vertiefung: Selbstbezogene Begründungen*

Manche Antworten der Interviewten lassen sich als «selbstbezogen» kategorisieren. Damit sind Begründungen gemeint, die sich nach Selbstauskunft der Interviewten auf Spezifika der eigenen Person beziehen. Hier konnten drei Kategorien aus dem Material herausgearbeitet werden: biografische Vorerfahrung, Sensibilisierung und Konfliktbereitschaft sowie eine zurückhaltende und nachdenkliche Grundhaltung.

Biografische Vorerfahrung: Alle drei Fälle, die sich aktiv an den Diskussionen beteiligten, verwiesen während der Interviews auf ihre biografischen Vorerfahrungen mit Mobbing oder gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. So berichtet Fall 1 zum Beispiel von seiner «schwierige[n] Kindheit und Jugend» und verdeutlicht, dass er durch die Vorerfahrung und deren spätere Aufarbeitung ein starkes Bedürfnis hatte, in der hier thematisierten Situation einzugreifen. Ähnlich war es auch bei Fall 2, der sich selbst als «queer» bezeichnet und angibt, solche Diskussionen um Witze auf Kosten von Minderheiten zu kennen. Fall 4 beschreibt ebenfalls frühere Auseinandersetzungen mit Rechtspopulisten und -extremisten im Freundeskreis, die Nuancierung ist hier allerdings anders: Die Vorerfahrung führt dazu, dass der Fall die Diskussion um Konsequenzen für die Täter:innen für übertrieben hält, da er schon Schlimmeres gesehen habe.

Sensibilisierung und Konfliktbereitschaft: In allen drei Fällen, die sich aktiv beteiligt haben, ist erkennbar, dass sie durch ihre Diskussionsteilnahme und sonstigen Aktivitäten bereit waren, negative Konsequenzen in Kauf zu nehmen. Besonders deutlich wird dies bei Fall 2, der sich bei der Verteidigung seiner eigenen Werte als «relativ leidenschaftlich» beschreibt und kein Problem damit habe, «wenn es dann halt schief geht». Später betont die Person, gerade das Thema Antisemitismus sei «der Hügel, auf dem ich bereit bin zu sterben». Entsprechend mutmasst Fall 3, dass er sich wahrscheinlich anders verhalten hätte, hätte er sich schon früher mit dem Thema Rassismus und Diskriminierung beschäftigt und gewusst, «dass das falsch ist, das zu posten». Fall 5 hingegen gibt an, durch Gespräche mit den Grosseltern, die die Nazi-Zeit erlebt hatten, für das Thema sensibilisiert zu sein. Dass sich der Fall dennoch nicht an den Diskussionen beteiligt hat, lag in der Ablehnung, so etwas über WhatsApp zu besprechen. Hier wird nochmal deutlich, dass Sensibilisierung nicht automatisch dazu führt, in eine solche Diskussion einzugreifen.

Zurückhaltende und nachdenkliche Grundhaltung: Während den aktiv Diskutierenden die teils biografisch bedingte Sensibilisierung gemeinsam ist, zeigt sich bei den Schweigenden eine gewisse Zurückhaltung und Nachdenklichkeit. Kennzeichnend für diese Kategorie ist ein Zitat von Fall 3:

> «Ich bin generell ein Mensch, der immer versucht, alle Seiten zu betrachten. Also zu verstehen so, weil ich immer davon ausgehe, dass kein Mensch etwas einfach aus Böswilligkeit tut. Und habe glaube ich zu dem Zeitpunkt erst mal noch versucht, irgendwie zu gucken so, […] hätte mir das auch passieren können?»

Ähnlich geht es Fall 6, der sich als jemand beschreibt, «der Konflikte nicht gerne mag» und «eigentlich» versuchen würde, «jede Person zu verstehen». Eine eindeutige Zuordnung solcher Aussagen zu spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen würde an dieser Stelle zu weit führen. Dennoch wird klar, dass die Interviewten ihr passives Verhalten durchaus auf eigene Charaktereigenschaften beziehen, die in diesem Fall zu einer abwartenden, konfliktvermeidenden, möglicherweise verunsicherten Haltung führten.

5. Diskussion und offene Fragen

Es wurden Ergebnisse aus einer Teiluntersuchung eines grösseren Promotionsvorhabens vorgestellt. Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse sind zwar aufgrund der Spezifität der untersuchten Situation sowie des retrospektiven Ansatzes der Untersuchung eingeschränkt, dennoch geben die dargestellten Ergebnisse Anlass zur kritischen Diskussion des bisherigen theoretischen Bezugsrahmens.

Die Theorie der Schweigespirale, wonach Meinungsdissonanz tendenziell zu vermehrtem Schweigen führt, muss nach Betrachtung der qualitativen Ergebnisse ausdifferenziert werden. Schliesslich wird im Umkehrschluss als Grund für Nicht-Beteiligung genannt, dass die eigene Meinung schon vertreten war – Meinungskonsonanz führt dazu, dass geschwiegen wird, Meinungsdissonanz dazu, dass «erst recht» etwas gesagt werden muss, auch wenn man in der Minderheit zu sein scheint. Der Effekt scheint sich demnach nicht zu zeigen, wenn Individuen persönlich von Diskriminierung betroffen sind oder waren – dann überlagert die Vorerfahrung und entsprechende emotionale Reaktionen die Angst vor negativen Konsequenzen oder anderen Hemmnissen.

Die Rolle der Bystander, die in Theorien zum zivilcouragierten Handeln immer wieder hervorgehoben wird, konnte auch in den geführten Interviews herausgearbeitet werden. So wird beispielsweise auf das aggressive Verhalten der anderen Diskussionsteilnehmenden verwiesen. Allerdings bleibt uneindeutig, ob die Bystander-Anzahl ein bedeutender Faktor war – schliesslich wurde in der grösseren Ersti-Gruppe entgegen der Theorie mehr diskutiert als in der kleineren «Erstis Shit»-Gruppe. Grundsätzlich aber konnte die prozesshafte Entscheidungsfindung, die Latané und Nida (1981) beschreiben (ausgehend von der Wahrnehmung und Interpretation der Situation als Notfall bis hin zum eingreifenden Handeln), nachgezeichnet werden: Die Ergebnisse untermauern, dass eine Situation zwar als problematisch eingestuft werden kann, daraufhin aber nicht zwangsläufig eingreifendes Handeln erfolgt.

Dass die digitale Kommunikation die Redebereitschaft des Einzelnen im Sinne eines Enthemmungseffekts positiv beeinflusst, ist bei Betrachtung der Ergebnisse kritisch zu betrachten – zumindest für den «benignen» Enthemmungseffekt. Tatsächlich werden Merkmale wie Anonymität,

Identifizierbarkeit und Asynchronität eher mit der Begründung dafür verbunden, geschwiegen zu haben. So äussert keine der befragten Personen, dass sie sich an der Diskussion beteiligt hat, gerade weil sie nicht für andere identifizierbar war oder weil es ihr aufgrund fehlender Hinweisreize leicht gefallen ist. Das mag daran liegen, dass dieser Mechanismus dem Bewusstsein verborgen ist, doch ist es ebenso möglich, dass diese Gegebenheit in der spezifischen Situation keine Rolle gespielt hat. Hinzu kommt: An die Stelle von Anonymität und Identifizierbarkeit als theoretisch anzunehmende Schlüsselfaktoren stellt sich nun der Bekanntheitsgrad der Personen untereinander. Das Vorzeichen scheint sich dabei umzukehren: Je weniger anonym, je bekannter, je vertrauter die Personen miteinander sind, desto eher sind sie bereit, in die Diskussion einzutreten. Diese Befunde widersprechen nicht nur der Theorie der digitalen Enthemmung, sondern auch anderen empirischen Analysen, wonach Silencing-Effekte vor allem unter vertrauten Bekannten auftreten (Matthes, Knoll, und von Sikorski 2018).

Damit zusammenhängend muss – ausgehend von der Beschreibung der Diskussion als aggressiv – kritisch reflektiert werden, ob das Verhalten einiger der aktiven Diskussionsteilnehmenden tatsächlich als prosozial bezeichnet werden kann oder ob es sich eher, wenn überhaupt, um die toxische oder eine Mischform des Enthemmungseffekts handelt. Die Hemmung der einen Gruppenmitglieder aufgrund ggf. gut gemeinter, aber aggressiver Diskussionsführung anderer ist zumindest ein Befund, der in medienpädagogischen oder politischen Kampagnen zur Förderung von Counter Speech berücksichtigt werden muss.

Im Hinblick auf die Komplexität des Schweigens konnte untermauert werden, dass dieses tatsächlich nur phänotypisch zu sein scheint und eher nicht-öffentlich sichtbare Umgangsweisen wie das Lurking gewählt werden. Aus den Interviews ging darüber hinaus hervor (in Ergänzung zur Ergebnisdarstellung), dass sich die Schweigenden durchaus mit Familie, Freund:innen und in Therapiesitzungen mit dem Vorfall auseinandergesetzt haben. Die quantitativen Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass es auch Personen gegeben haben muss, die sich tatsächlich kaum mit der Sache befasst haben, die mit den Interviews offenbar nicht erreicht worden sind.

Aus forschungsmethodischer Perspektive sind noch einige Analysen notwendig, um den Vorfall in seiner Komplexität nachvollziehen zu können und wichtige Einflussfaktoren auf das Verhalten der Studierenden zu identifizieren. Im nächsten Schritt werden aus dem bisher gewonnenen Material und theoretischen Vorüberlegungen Hypothesen formuliert und experimentell getestet. Zu diesem Zweck eignet sich z. B. ein Vignetten-Experiment (z. B. Auspurg, Abraham, und Hinz 2009; Beck und Opp 2001; Reineck et al. 2017). Da sich bisherige Studien zu der gewählten Fragestellung schwerpunktmässig auf Facebook, mitunter auch auf YouTube oder Twitter beziehen, wäre es ein Mehrwert, bei einem halb-öffentlichen Setting eines Messengerdienstes wie WhatsApp zu bleiben. Diese Eingrenzung kann auch damit begründet werden, dass WhatsApp aktuell die wichtigste App für Jugendliche in Deutschland ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2021, 33). Weitere Überlegungen zum Forschungsdesign und zur Konstruktion der Vignetten stehen noch aus. Dies betrifft auch die endgültige Auswahl personenbezogener Faktoren.

Literatur

Auspurg, Katrin, Martin Abraham, und Thomas Hinz. 2009. «Die Methodik des Faktoriellen Surveys in einer Paarbefragung». In *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen*, herausgegeben von Peter Kriwy, und Christiane Gross, 179–210. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91380-3_8.

Bartlett, Jamie, und Alex Krasodomski-Jones. 2015. *Counter-Speech: Examining content that challenges extremism online*. London: Demos. http://www.demos.co.uk/wp-content/uploads/2015/10/Counter-speech.pdf.

Beck, Michael, und Karl-Dieter Opp. 2001. «Der faktorielle Survey und die Messung von Normen». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (2): 283–306. https://doi.org/10.1007/s11577-001-0040-3.

Benesch, Susan, Derek Ruths, Kelly P. Dillon, Haji Mohammad Saleem, und Lucas Wright. 2016. *Counterspeech on Twitter: A Field Study: A Report for Public Safety Canada under the Kanishka Project*. https://dangerousspeech.org/counterspeech-on-twitter-a-field-study.

Chaudhry, Irfan, und Anatoliy Gruzd. 2020. «Expressing and Challenging Racist Discourse on Facebook: How Social Media Weaken the ‹Spiral of Silence› Theory». Policy & Internet 12 (1): 88–108. https://doi.org/10.1002/poi3.197.

Chia, Stella C. 2020. «Who Speaks and Why? An Examination of Outspokenness on Social Networking Sites and a Reflection on Assessing Public Opinion Online». *International Journal of Public Opinion Research* 32 (3): 421–41. https://doi.org/10.1093/ijpor/edz028.

Dennen, Vanessa Paz. 2008. «Pedagogical lurking: Student engagement in non-posting discussion behavior». *Computers in Human Behavior* 24 (4): 1624–33. https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.003.

Edelmann, Noella. 2017. *Online Lurking: Definitions, implications, and effects on E-participation*. Dissertation, Tallinn University of Technology.

Fischer, Peter, Tobias Greitemeyer, Stefan Schulz-Hardt, Dieter Frey, Eva Jonas, und Tatjana Rudukha. 2004. «Zivilcourage und Hilfeverhalten». *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 35 (2): 61–6. https://doi.org/10.1024/0044-3514.35.2.61.

Frey, Dieter, Renate Neumann, und Mechthild Schäfer. 2001. «Determinanten von Zivilcourage und Hilfeverhalten». In *Solidarität*, herausgegeben von Hans-Werner Bierhoff, und Detlef Fetchenhauer, 93–122. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97521-8_5.

Gagliardone, Iginio, Danit Gal, Thiago Alves, und Gabriela Martínez. 2015. *Countering Online Hate Speech*. UNESCO Series on Internet Freedom. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233231e.pdf.

Gearhart, Sherice, und Weiwu Zhang. 2014. «Gay Bullying and Online Opinion Expression». *Social Science Computer Review* 32 (1): 18–36. https://doi.org/10.1177/0894439313504261.

Hayes, Andrew F., Carroll J. Glynn, und James Shanahan. 2005. «Willingness to Self-Censor: A Construct and Measurement Tool for Public Opinion Research». *International Journal of Public Opinion Research* 17 (3): 298–323. https://doi.org/10.1093/ijpor/edh073.

Hense, Andrea. 2017. «Sequentielles Mixed-Methods-Sampling: Wie quantitative Sekundärdaten qualitative Stichprobenpläne und theoretisches Sampling unterstützen können». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69: 237–59. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0459-9.

Hollenbaugh, Erin E., und Marcia K. Everett. 2013. «The Effects of Anonymity on Self-Disclosure in Blogs: An Application of the Online Disinhibition Effect». *Journal of Computer-Mediated Communication* 18 (3): 283–302. https://doi.org/10.1111/jcc4.12008.

Josupeit, Christina. 2020. «Perspektiven zur Erklärung des ‹Schweigens› von Nutzer*innen digitaler sozialer Netzwerkplattformen als Reaktion auf Online Hate Speech». In *Die Kommunikation und ihre Technologien*, herausgegeben von Wolfgang Deiters, Stefan Geisler, Fernand Hörner, und Anna K. Knaup, 119–62. Medienwissenschaft 66. Bielefeld, Germany: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839448670-007.

Kelle, Udo. 2008. *Die Integration Qualitativer und Quantitativer Methoden in der Empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und Methodologische Konzepte*. 2nd ed. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91174-8.

KMK. 2018. «Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.

Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz. 2021. «Das Portal des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz». https://kompetenznetzwerk-hass-im-netz.de/.

Krause, Norman, Cindy Ballaschk, Friederike Schulze-Reichelt, Julia Kansok-Dusche, Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, und Ludwig Bilz. 2021. «‹Ich lass mich da nicht klein machen!› Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler/innen». *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (1): 169–85. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00291-w.

Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden Praxis Computerunterstützung.* 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kwon, K. Hazel, Shin-Il Moon, und Michael A. Stefanone. 2015. «Unspeaking on Facebook? Testing network effects on self-censorship of political expressions in social network sites». *Qual Quant* 49 (4): 1417–35. https://doi.org/10.1007/s11135-014-0078-8.

Lapidot-Lefler, Noam, und Azy Barak. 2015. «The Benign Online Disinhibition Effect: Could Situational Factors induce Self-Disclosure and Prosocial Behaviors?». *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 9 (2). https://doi.org/10.5817/CP2015-2-3.

Latané, Bibb, und Steve Nida. 1981. «Ten Years of Research on Group Size and Helping». *Psychological Bulletin* 89 (2): 308–24. https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.2.308.

Leonhard, Larissa, Christina Rueß, Magdalena Obermaier, und Carsten Reinemann. 2018. «Perceiving threat and feeling responsible. How severity of hate speech, number of bystanders, and prior reactions of others affect bystanders' intention to counterargue against hate speech on Facebook». *SCM* 7 (4): 555–79. https://doi.org/10.5771/2192-4007-2018-4-555.

Lutz, Christoph, und Christian Pieter Hoffmann. 2017. «The dark side of online participation: exploring non-, passive and negative participation». *Information, Communication & Society* 20 (6): 1–22. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1293129.

Machackova, Hana. 2020. «Bystander Reactions to Cyberbullying and Cyberaggression: Individual, Contextual, and Social Factors». *Current opinion in psychology* 36, 130–34. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.003.

Matthes, Jörg, Andrew F. Hayes, Hernando Rojas, Fei Shen, Seong-Jae Min, und Ivan B. Dylko. 2012. «Exemplifying a Dispositional Approach to Cross-Cultural Spiral of Silence Research: Fear of Social Isolation and the Inclination to Self-Censor». *International Journal of Public Opinion Research* 24 (3): 287–305. https://doi.org/10.1093/ijpor/eds015.

Matthes, Jörg, Johannes Knoll, und Christian von Sikorski. 2018. «The ‹Spiral of Silence› Revisited: A Meta-Analysis on the Relationship Between Perceptions of Opinion Support and Political Opinion Expression». *Communication Research* 45 (1): 3–33. https://doi.org/10.1177/0093650217745429.

Mayer-Uellner, Robert. 2003. *Das Schweigen der Lurker: Politische Partizipation und soziale Kontrolle in Online-Diskussionsforen.* Internet Research, Bd. 8. München: Reinhard Fischer.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2021. *JIM-Studie 2021.* https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf.

Meyer, Gerd. 2004. *Lebendige Demokratie: Zivilcourage und Mut im Alltag: Forschungsergebnisse und Praxisperspektiven.* Baden-Baden: Nomos.

Molavi, Parviz, Niloofar Mikaeili, Mohammad Ali Ghaseminejad, Zhila Kazemi, und Misagh Pourdonya. 2018. «Social Anxiety and Benign and Toxic Online Self-Disclosures: An Investigation into the Role of Rejection Sensitivity, Self-Regulation, and Internet Addiction in College Students». *The Journal of nervous and mental disease* 206 (8): 598–605. https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000855.

Noelle-Neumann, Elisabeth. 1974. «The Spiral of Silence a Theory of Public Opinion». *Journal of Communication* 24 (2): 43–51. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x.

Noelle-Neumann, Elisabeth. 2001. *Die Schweigespirale: Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut.* 6., erw. Neuaufl. München: Langen Müller.

Nonnecke, Blair, und Jenny Preece. 2000. «Lurker Demographics: Counting the Silent». *CHI Letters* 2 (1).

Nonnecke, Blair, und Jenny Preece. 2001. «Why Lurkers Lurk». *Americas Conference on Information Systems*, 1–10. http://www.cis.uoguelph.ca/~nonnecke/research/whylurk.pdf.

Obermaier, Magdalena, Nayla Fawzi, und Thomas Koch. 2016. «Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying». *New Media & Society* 18 (8): 1491–1507. https://doi.org/10.1177/1461444814563519.

Obermaier, Magdalena, Desirée Schmuck, und Muniba Saleem. 2021. «I'll be there for you? Effects of Islamophobic online hate speech and counter speech on Muslim in-group bystanders' intention to intervene». *New Media & Society*, 146144482110175. https://doi.org/10.1177/14614448211017527.

Preece, Jenny, Blair Nonnecke, und Dorine Andrews. 2004. «The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone». *Computers in Human Behavior* 20 (2): 201–23. https://doi.org/10.1016/j.chb.2003.10.015.

Reineck, Dennis, Volker Lilienthal, Annika Sehl, und Stephan Weichert. 2017. «Das faktorielle Survey. Methodische Grundsätze, Anwendungen und Perspektiven einer innovativen Methode für die Kommunikationswissenschaft». *M&K* 65 (1): 101–16. https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-1-101.

Schulz, Anne, und Patrick Rössler. 2012. «The Spiral of Silence and the Internet: Selection of Online Content and the Perception of the Public Opinion Climate in Computer-Mediated Communication Environments». *International Journal of Public Opinion Research* 24 (3): 346–67. https://doi.org/10.1093/ijpor/eds022.

Schulz, Anne, und Patrick Rössler. 2013. *Schweigespirale Online: Die Theorie der öffentlichen Meinung und das Internet.* Internet Research 43. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845244730.

Sponholz, Liriam. 2018. *Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15077-8.

Sponholz, Liriam. 2021. «Hass mit Likes: Hate Speech als Kommunikationsform in den Social Media». In *Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen*, herausgegeben von Sebastian Wachs, Barbara Koch-Priewe, und Andreas Zick, 15–37. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31793-5_2.

Stegbauer, Christian, und Alexander Rausch. 2001. «Die schweigende Mehrheit – ‹Lurker› in internetbasierten Diskussionsforen». *Zeitschrift für Soziologie* 30 (1): 48–64. http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/view/1070/.

Suler, John. 2004. «The Online Disinhibition Effect». *Cyberpsychology & Behavior* 7 (3): 321–26. https://doi.org/10.1089/1094931041291295.

Tontodimamma, Alice, Eugenia Nissi, Annalina Sarra, und Lara Fontanella. 2021. «Thirty years of research into hate speech: topics of interest and their evolution». *Scientometrics* 126 (1): 157–79. https://doi.org/10.1007/s11192-020-03737-6.

Voggeser, Birgit J., Ranjit K. Singh, und Anja S. Göritz. 2017. «Self-Control in Online Discussions: Disinhibited Online Behavior as a Failure to Recognize Social Cues». *Frontiers in psychology* 8: 2372. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02372.

Wachs, Sebastian, Wilfried Schubarth, Norman Krause, Cindy Ballaschk, Friederike Schulze-Reichelt, und Ludwig Bilz. 2021. «Hate Speech als Herausforderung für Schule und Lehrkräftebildung». In *Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen*, herausgegeben von Sebastian Wachs, Barbara Koch-Priewe, und Andreas Zick, 279–97. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31793-5_12.

Witzel, Andreas. 1985. «Das problemzentrierte Interview». In *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, herausgegeben von Gerd Jüttemann, 227–55. Weinheim: Belz. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630.

Wu, Tai-Yee, und David J. Atkin. 2018. «To comment or not to comment: Examining the influences of anonymity and social support on one's willingness to express in online news discussions». *New Media & Society* 20 (12): 4512–32. https://doi.org/10.1177/1461444818776629.

You, Leping, und Yu-Hao Lee. 2019. «The bystander effect in cyberbullying on social network sites: Anonymity, group size, and intervention intentions». *Telematics and Informatics* 45:101284. https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101284.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Digitalität, Ethik und Bildung

Ein Narratives Review zur Systematisierung eines internationalen Forschungsfeldes

Michaela Kramer[1], Svenja Bedenlier[2] und Rudolf Kammerl[2]

[1] Universität zu Köln

[2] Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Ethische Fragestellungen und Begründungsversuche sind seit Beginn zentraler Bestandteil des medienpädagogischen Diskurses. Deren aktuelle Brisanz offenbart sich in der Notwendigkeit eines ethischen Bezugsrahmens unter den Bedingungen der Digitalität. Damit zusammenhängende Phänomene wie Hate Speech oder Deep Fake werden national wie international zahlreich erforscht. Dabei bleibt jedoch unscharf, auf welchen normativen Rahmen rekurriert wird und auf welche Weise dabei moralische Aspekte reflektiert werden. Vor dem Hintergrund der Unübersichtlichkeit des gegenwärtigen Diskurses, der Divergenz der erforschten Phänomene und eingenommenen Perspektiven sowie der kulturellen Heterogenität internationaler Beiträge schlagen wir in diesem Beitrag eine heuristische Systematisierung zur Bedeutung ethischer Dimensionen in medienpädagogischen Handlungsfeldern vor. Anhand eines narrativen Literaturreviews sichten wir empirische Studien im skizzierten Forschungsfeld und verorten diese anschliessend in einer entwickelten Heuristik, die die drei Dimensionen Kommunikationsebene, Sozialstrukturebene und Agency umfasst. Auf diese Weise möchten wir am Ende des Beitrags auf Schwerpunkte, implizites Wissen und musterhafte Argumentationen hinweisen, die Anknüpfungspunkte für weitere Forschung und Theoriebildung bieten.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Kramer, Michaela, Svenja Bedenlier, und Rudolf Kammerl. 2023. «Digitalität, Ethik und Bildung. Ein Narratives Review zur Systematisierung eines internationalen Forschungsfeldes». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 115–144. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.05.X.

Digitality, Ethics and Education. A Narrative Review for Systematization of an International Field of Research

Abstract

Ethical questions and rationales have been central to the media pedagogical discourse since its inception. As a currently pressing issue, they reveal the necessity of an ethical frame of reference to operate under the conditions of digitality. Related phenomena such as hate speech or deep fake are frequently researched nationally and internationally. Still, the adopted normative frame and the manner in which moral issues are being reflected upon remain blurred. Against the background of the fuzziness of the current discourse, the divergence of the researched phenomena, the assumed perspectives as well as the cultural heterogeneity of international contributions, we propose a heuristic systematization of the importance of ethical dimensions in media pedagogical domains. Drawing on a narrative review of the literature, we screen empirical studies in the delineated research area and subsequently place them within a developed heuristic, encompassing the three dimensions communication, social structure and agency. Resulting from this approach, we aim at deriving focal topics, implicit knowledge and exemplary lines of argumentation that constitute starting points for further research and theory building.

1. Hinführung: Traditionen und Aktualitäten ethischer Fragestellungen in der Medienpädagogik

Ethische Fragestellungen und Begründungsversuche sind seit jeher zentrale Bestandteile pädagogischer Diskurse über Medien. Einige dieser Traditionslinien werden im Folgenden beschrieben, um überleitend die aktuelle Brisanz des Diskurses und die Zielsetzungen dieses Beitrags aufzeigen zu können.

1.1 *Bewahrpädagogische Strömungen*

In historischer Perspektive lassen sich für bewahrpädagogische Strömungen mit ihrem Bestreben, Kinder und Jugendliche vor jeweils neuen Medienentwicklungen zu schützen, verschiedene Phasen und Ausprägungen ausmachen: Rousseaus allgemeine Buchkritik im 18. Jahrhundert, die Rede von Schund beim Aufkommen von Unterhaltungsliteratur im 19. Jahrhundert, der so genannte Schundkampf gegen den Film aus den Reihen des Hamburger Bildungsbürgertums im frühen 20. Jahrhundert oder auch die Bezeichnung des Fernsehens als geheimer Miterzieher im späten 20. Jahrhundert (s. ausführlich Moser 2019, 49ff.). In Bezug auf digitale Medien besteht die zentrale Kritik inzwischen nicht mehr aus der Postulierung einer «Bedrohung der kulturellen Ordnung (...), die wesentlich durch die bürgerliche Familie als Kern getragen wurde» (ebd., 63). Statt auf einen mehrheitsfähigen bürgerlich-konservativen Wertehorizont rekurrieren zu können, stehen in der wertepluralen Gesellschaft vielmehr die möglichen Gefährdungen der psychischen Gesundheit des Menschen durch eine frühe und zeitlich intensive Beschäftigung mit digitalen Medien (ebd.) sowie die Gefahren für die demokratische Grundordnung an sich im Fokus. Die Entwicklung des bewahrpädagogischen Wertediskurses ist also nicht losgelöst von gesellschaftlichen und historischen Kontexten zu verstehen.

1.2 *Aufklärung, Bildung und handlungsorientierte Medienpädagogik*

Während das bürgerlich-konservative Milieu den vermeintlich negativen Medieneinflüssen eine Moralerziehung entgegensetzt, die an den jeweils tradierten Normen, Werten und Regeln der besser gestellten Gesellschaftsmilieus ausgerichtet ist, setzt die Aufklärung und ihre Bildungstheorie auf ein methodisches Nachdenken über das richtige Handeln und seine Begründung – also auf ethische Begründungsmuster und Ausrichtungen einer moralischen Bildung. Analog zu Kants Differenzierung zwischen praktischer, theoretischer und ästhetischer Vernunft können Moral, Vernunft und Ästhetik als Hauptdimensionen von Bildung ausgewiesen werden. Das gebildete, emanzipierte Subjekt ist also zugleich das moralische Subjekt, da es nicht nur moralische Normen und Prinzipien mithilfe seines Verstandes

kritisch reflektiert, sondern sich selbst aus Einsicht heraus freiwillig an (universalistischen) ethischen Prinzipien bindet. Der selbstständige Gebrauch des eigenen Verstandes ist – im Sinne von Aufklärung – nicht nur notwendige Bedingung für den Ausgang aus der Unmündigkeit, sondern Garant für ein höheres moralisches Urteilsniveau und ethisch begründetes Handeln. Tatsächlich war und ist aber der empirische Nachweis dieses Emanzipationspotenzials nicht gelungen. So bleibt der Verdacht, dass stattdessen unter den Fahnen einer unspezifischen Bildungsrhetorik eine Anpassung an das Wertesystem des sogenannten Bildungsbürgertums im Vordergrund steht – im Sinne Adornos (1959) eine Halbbildung. Im digitalen Zeitalter haben sich die Bedingungen kritischer Urteilsfähigkeit gewandelt, sodass inzwischen nach einer Digitalen Aufklärung (Leineweber 2021) gefragt wird. Vor dem Hintergrund der ambivalenten Bedeutung der Digitalität (unterstützende Funktion für den Menschen vs. eingeschränkte Hoheit über Entscheidungsprozesse) bleibt zu fragen,

> «wie Subjekte im Horizont einer zunehmenden Durchdringung ihrer Lebensbereiche mit digitalen Daten auch zukünftig den Mut aufbringen können, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen» (ebd., 126).

Hinweise auf die Nichtausschöpfung des Emanzipationspotenzials gibt es dabei viele: Zum einen hat – bezogen auf Deutschland – das Bildungssystem bislang keinen nennenswerten Beitrag zur Kultivierung der digitalen Welt hervorgebracht. Der mediale Habitus der Lehrpersonen orientiert sich noch immer an der Buchkultur und erwartet dies auch von den Schüler:innen, die einen Grossteil ihrer Freizeit mit den Angeboten der Internetökonomie verbringen. Statt der Emanzipation des Subjekts rücken Subjektivierung, Normalisierung und die alltägliche Herstellung sozialer Ordnungen in den Mittelpunt der qualitativen Bildungsforschung. In dieser Traditionslinie ist die Entwicklung der handlungsorientierten Medienpädagogik und ihrer Kritik zu sehen. Diese adressierte von Beginn an Theorien der Partizipation und Emanzipation des Subjekts, welche normativen Vorstellungen eines allgemein legitimierbaren ‹Sollens› stets inhärent sind. Dabei wird implizit oder explizit auf Subjektkonzeptionen der Aufklärung zurückgegriffen, zumeist ohne dass eine Auseinandersetzung

mit deren Kritik erfolgt. Kritisiert wird, dass mit einer strukturkonservativen Subjektkonzeption vergeblich versucht werde, Antworten auf die informations- und kommunikationstechnologischen Herausforderungen der Zukunft zu geben (Leschke 2016).

1.3 *Medienkritik – disziplinär und interdisziplinär*

Die theoretische Fundierung des Ethischen in Bezug auf Kommunikation und Medien findet sich bereits in den frühen Schriften Dieter Baackes. So entwarf dieser in seiner Habilitationsschrift (Baacke 1973) aufbauend auf Habermas eine metakommunikative Diskursethik, die Vorstellungen von Freiheit und Emanzipation nachdrücklich einbezieht (Barberi 2020). Dass Baackes Medienpädagogik durch diese Anschlüsse an die Kritische Theorie «auf einem Fundament kritischer Gesellschaftstheorien» (Dander 2017, 105) aufsetzt, wird in der ersten der vier Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells augenscheinlich: der *Medienkritik*. Diese sieht Baacke als dreigliedrig:

1. *Analytisch* sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können.
2. *Reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden.
3. *Ethisch* schliesslich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert. (Baacke 1996, 120, Herv, i.O.)

Mit dem Fokus auf Medienkritik, die somit auch die ethische Dimension in der sozialen Verantwortung bzw. Verantwortlichkeit im Medienhandeln umfasst, liegen inzwischen im deutschsprachigen Raum theoretische (bspw. Dander 2017; Niesyto 2020) wie auch einige wenige empirische Arbeiten (bspw. Ganguin 2004; Schiefner-Rohs 2012) vor. Während somit medienpädagogische Elemente der Medienethik quasi aus der Disziplin heraus entwickelt werden, nimmt eine andere Argumentationsfigur ihren Ausgang im *interdisziplinären Diskurs* um angewandte Ethiken als Teil der praktischen Philosophie (bspw. Rath 2017). So werden im Sinne der applied ethics (wie auch Medizinethik, Wirtschaftsethik usw.) allgemeine ethische

Prinzipien – also Legitimationsmuster, «die durch Logik und vernünftige, verallgemeinerungsfähige Argumentationsregeln zu begründen sind» (Rath 2017, 241) – auf ein spezifisches Handlungsfeld mit seinen Gegebenheiten, individuellen und sozialen Bedingungen, Spielräumen und praktischen Dilemmata bezogen (Rath 2017, 241). In gängigen Medienethiken, wie sie ursprünglich aus dem Bereich der Journalismusausbildung stammen, werden die drei Verantwortungsebenen der Produktion, Distribution/Vermittlung und Rezeption/Nutzung differenziert (bspw. Wunden 1999). Nun ist es keine neue Erkenntnis, dass sich im Zuge des fortschreitenden Metaprozesses der tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2020) die Strukturen der Öffentlichkeit gewandelt haben. Konnte man zu Zeiten der Massenmedien diese Trennung in Produzierende, Distribuierende und Rezipierende vornehmen, so ist es inzwischen mit der Omnipräsenz von Online-Intermediären wie Twitter, Instagram, Facebook oder TikTok – also Diensten, die durch Aggregation, Selektion und öffentliche Präsentation Aufmerksamkeit für eigene oder Inhalte Dritter erzeugen – für alle Produser (Bruns 2008) möglich, mit eigenen Inhalten grosse Öffentlichkeiten zu erreichen (Schmidt et al. 2017). Hierin zeigt sich eine aktuelle Herausforderung für die Betrachtung ethischer Verantwortungsverteilung im Internet. In jüngerer Zeit haben zudem neue technologische Möglichkeiten wie die sogenannte Künstliche Intelligenz die Befassung mit einer Digitalen Ethik (Grimm, Keber, und Zöllner 2021) bzw. einem Digitalen Humanismus (Nida-Rümelin und Weidenfeld 2020; Barberi et al. 2021) und den Kinderrechten (UN Committee on the Rights of the Child 2021) neu beflügelt.

1.4 Aktuelle Fragen und Zielsetzung des Beitrags

Wie entstehen im Kontext des digitalen Wandels normative Ordnungen, die Orientierung bieten? Wer trägt in welcher Weise Verantwortung für die Realisierung ethisch legitimierter Prinzipien im Digitalen? Inwiefern kann noch sinnvoll eine strikte Trennung von Entitäten vorgenommen werden? Es lassen sich zahlreiche Phänomene aufzählen, die verdeutlichen, dass eine Beschäftigung mit diesen Fragen aktuell drängt: Hate Speech, Fake News, Diskriminierung durch Künstliche Intelligenz, Sharenting und Kinderinfluencing sind nur einige davon. Während zu diesen riskanten bis

unrechten Medienpraktiken, die in besonderer Weise auf die Notwendigkeit eines ethischen Bezugsrahmens verweisen, national wie international Studien in grosser Zahl vorliegen, bleibt doch unscharf, auf welchen normativen Rahmen dabei Bezug genommen wird und auch, auf welche Weise dabei normative Setzungen und moralische Positionierungen ethisch reflektiert werden. Während Normen Orientierungspunkte in der sozialen Welt bieten und Aussagen ermöglichen sollen, ob etwas (normativ) richtig oder falsch, sozial angemessen oder unangemessen ist, wird ihre Orientierungsfunktion für die wissenschaftliche Suche nach Erkenntnis und Wahrheit verneint. Im sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs besteht weitgehend Einigkeit, dass seit der Moderne ein Rekurs auf transzendent gegebene Ordnungen (Gottes, der Natur, des Kosmos usw.) nicht mehr als theoretische Legitimation dienen kann, und dass letztlich aus formallogischer Perspektive jede Form rationaler Begründung im Münchhausen-Trilemma endet: Soll versucht werden, die Begründung einer normativen Aussage mittels logischer Folgerungen durch die Rückführung auf ‹sichere› Begründungen abzusichern, müssten konsequenterweise auch diese Aussagen, auf die man rückgreifen will, begründet werden. Daraus ergibt sich die Wahl zwischen drei inakzeptablen Alternativen:

1. einem infiniten Regress, der durch die Notwendigkeit gegeben erscheint, in der Suche nach Gründen immer weiter zurückzugehen, der aber praktisch nicht durchzuführen ist und daher keine sichere Grundlage liefert.
2. einem logischen Zirkel in der Deduktion, der dadurch entsteht, dass man im Begründungsverfahren auf Aussagen zurückgreift, die vorher schon als begründungsbedürftig aufgetreten waren und ebenfalls zu keiner sicheren Grundlage führt; und schliesslich:
3. einem Abbruch des Verfahrens an einem bestimmten Punkt, der zwar prinzipiell durchführbar erscheint, aber eine willkürliche Suspendierung des Prinzips der zureichenden Begründung involvieren würde. (Albert 1991, 15)

In formallogischer Hinsicht weisen letztlich alle Begründungsformen der normativen Positionierung Probleme auf, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen. Gleichzeitig ist aber die Praxis der Normerzeugung und -durchsetzung weitgehend losgelöst von begründungslogischen Fragen und stattdessen von einer Vielfalt von Normen geprägt. Erziehungswissenschaft – und damit auch die Medienpädagogik – ist als Teil gesellschaftlicher Praxis vielfältig mit dieser Pluralität konfrontiert (Meseth et al. 2019).

Vor dem Hintergrund sind es die Unübersichtlichkeit des gegenwärtigen Diskurses, die Divergenz der erforschten Phänomene und eingenommenen Perspektiven sowie die zu vermutende Heterogenität internationaler Beiträge, die uns dazu veranlassen, in diesem Beitrag eine Systematisierung des empirischen Diskursfeldes vorzuschlagen. Hierzu werden zunächst drei heuristische Dimensionen theoriegeleitet entwickelt, die einen dreidimensionalen Raum aufspannen. Wir ziehen dabei das Bild des Würfels zur Imagination unserer Systematik heran. Anschliessend werden anhand eines Literaturreviews empirische Studien im skizzierten Forschungsfeld gesichtet und im Würfel verortet. Auf diese Weise möchten wir am Ende des Beitrags auf Schwerpunkte, blinde Flecken, implizites Wissen und musterhafte Argumentationen hinweisen, die Anknüpfungspunkte für weitere Forschung und Theoriebildung bieten.

2. Der Würfel: Drei heuristische Dimensionen zum Aufspannen eines Diskursraums

Die folgenden drei Dimensionen eignen sich aus unserer Sicht, um den empirischen Diskursraum zum Verhältnis von (digitalem) Medienhandeln, Bildungs-, Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsaspekten und Ethik in zentralen Kategorien abzubilden. So ist unser Vorschlag, (a) die Ebene der Kommunikation, (b) die sozialstrukturelle Analyseebene und (c) die angenommene Agency als Grundlage zur Systematisierung des Diskurses heranzuziehen. Diese Dimensionen leiten wir in den folgenden Ausführungen einerseits theoretisch her und konkretisieren sie andererseits mit dem Ziel, sie zur Kodierung internationaler Forschungsbeiträge nutzen zu können. Dies wird in eine Heuristik münden, die wir am Ende dieses Kapitels anhand eines Forschungswürfels visuell zur Darstellung bringen.

2.1 Dimension 1: Ebenen der Kommunikation

In einem aktuellen Beitrag befasst sich Alessandro Barberi (2020) mit ethischen Begründungen und Reflexionen kommunikativer Praktiken. Dabei unterscheidet er mit Baacke die Ethik der Psychoanalyse, die Ethik des Sprachspiels und die Ethik des Diskurses. Gegenstand dieser ethischen Betrachtung ist Kommunikation auf drei Ebenen. Für unsere Heuristik greifen wir diese Dreiteilung in der ersten Dimension Kommunikation auf und beziehen uns – wie auch Barberi (2020) – auf Baacke (1973) sowie auf die Darstellung zur Theorie kommunikativen Handelns von Habermas (1981).

Die erste Ebene befragt **strukturelle Bedingungen** von Kommunikation[1] im Kontext von Digitalität, die kommunikativen Strukturen einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft. Die psychischen und sozialen Lebens- und Lernvoraussetzungen als Bedingung der Befähigung zu selbstbestimmter Kommunikation werden dabei fokussiert. Dabei beziehen sich Baacke und Habermas zu Fragen der gelungenen bzw. gestörten Kommunikation auf die Beiträge der Psychoanalyse und der Frankfurter Schule aus dieser Zeit. Die Auseinandersetzung mit der ideologischen Indoktrination und psychischen Störungen aufgrund repressiver Kindheitserfahrungen, die diese begünstigen, spiegelten sich damals beispielsweise in den Studien zum autoritären Charakter von Erich Fromm. Die ethische Dimension der Psychoanalyse besteht also darin, diese strukturellen Störungen und psychischen Folgen, die einer gelungenen Kommunikation entgegenstehen, offenzulegen und therapeutischen Diskursen zuzuführen. Forschungsbeiträge, die sich mit den strukturellen Voraussetzungen einer Ethik der Kommunikation befassen, ordnen wir in unserem Schema hier ein. In unserem Theorieverständnis schliesst das etwa die gesellschaftliche Medienumgebung, das Medienensemble einer sozialen Organisationseinheit oder das Medienrepertoire eines Individuums ein.

1 Im theoretischen Anschluss an die genannten Schriften nutzen wir an dieser Stelle den Kommunikationsbegriff; wenngleich auch von Intersubjektivität die Rede sein könnte. Kommunikatives Handeln wird hierbei verstanden als «die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen. Die Aktoren suchen eine Verständigung über die Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren» (Habermas 1981, 128).

Die zweite Ebene fokussiert die **regelgeleiteten Medienpraktiken** und fragt nach den Alltagsregeln, moralischen und rechtlichen Prinzipien, die der Kommunikation zugrunde liegen. Auch Baacke und in der aktuellen Darstellung Barberi befragen mit der Ethik des Sprachspiels die Regeln der Kommunikation, die eine Verständigung erst ermöglichen. Habermas stellt in seiner Systematik die Geltungsansprüche: Wahrheitsanspruch, Angemessenheit und Authentizität in den Vordergrund, auf die sich konstative, regulative und expressiv/repräsentative Sprechakte beziehen. Die Forschungsbeiträge, die sich mit den Fragen einer regelkonformen Kommunikation befassen oder mit Phänomenen, die gegen geltende Regeln verstossen, ordnen wir in unserer Systematik auf dieser Ebene ein, vor allem dann, wenn die Voraussetzungen der Kommunikation einerseits oder die Angemessenheit der Regeln andererseits nicht weiter metakommunikativ verhandelt werden.

Letzteres steht bei Studien im Zentrum, die sich auf der dritten Ebene verorten lassen. Die **ethische Reflexion** der Regeln und Prinzipien der Medienkommunikation werden in diesen Beiträgen hinterfragt. Dies entspricht nach dem theoretischen Rahmen von Habermas der Rationalität der Kommunikation. Wird dem Anspruch der Verständigung gefolgt? Erkennen Alter und Ego dieselben Regeln der Kommunikation an oder muss dies erst in Meta-Kommunikation verhandelt werden? Baacke und Habermas waren insofern übereinstimmend, dass die Diskursethik als eine Art Meta-Ethik ein Weg sein könnte, die Regeln und Geltungsansprüche von Kommunikation zu verhandeln bzw. ihre kommunikative Rationalität einzufordern. Entsprechend sollen auf dieser Ebene Beiträge eingeordnet werden, welche die Regeln und Prinzipien der kommunikativen Praktiken der mediatisierten Gesellschaft ethisch zu begründen versuchen bzw. ethisch-reflexiv diskutieren. Auch wenn die Ethik des Diskurses den Anspruch hat, universalistischen moralischen Prinzipien zu folgen, ist diese selbstverständlich selbst geprägt von ihrem historisch-kulturellem Kontext. Deshalb ist auch diese Ebene zunächst nur als Beschreibungsmerkmal für entsprechend vorfindbare Merkmale zu verstehen.

2.2 *Dimension 2: Sozialstrukturelle Analyseebenen*

In der zweiten Dimension greifen wir die drei Analyseebenen auf, wie sie sich in den Sozial- und Kulturwissenschaften zur groben Einteilung von Sozialstrukturen etabliert haben. Auf der Makroebene werden ganze Systeme untersucht, auf der Mesoebene Teile dieser Systeme und auf der Mikroebene Handlungen von einzelnen Akteur:innen bzw. auch Beziehungen zwischen ihnen (Schubert und Klein 2018). Auf jeder dieser Ebenen der Gesellschaft stellen sich ethische Fragen im Medien(bildungs)zusammenhang unterschiedlich: Auf der **Makroebene** stehen Staaten, politische Systeme und Regierungen im Fokus, denen sich ein Wertekonflikt zwischen Sicherheit und Privatheit bzw. Freiheit der Bürger:innen als zentrales ethisches Spannungsverhältnis darstellt. So kann es bspw. um den Einsatz von Überwachungssystemen oder konkret von Gesichtserkennungssoftware gehen und dessen ethische Legitimation oder um die Frage, inwiefern das Verhältnis zwischen der Internetökonomie und dem Bildungssystem zu regulieren ist. Eine besondere Rolle kommt hier der rechtlichen Perspektive zu, indem die Bedeutung gesetzlicher Regulierungen im Medien- und vor allem auch Bildungsbereich sowie deren Umsetzung zur Konstituierung normativer Ordnungen (Kettemann 2020) beiträgt. Auf der **Mesoebene** wird sich mit sozialen Teilsystemen und Organisationen befasst. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive stehen die Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule im Fokus, in denen sich ethische Fragen unter anderem hinsichtlich der fortschreitenden Datafizierung von Lernen, des Einsatzes von Learning Analytics (Slade und Tait 2019; Slade und Prinsloo 2013) oder Künstlicher Intelligenz in formalen Bildungskontexten (Holmes et al. 2021; Popenici und Kerr 2017) stellen. Aber auch die Handlungsmacht von grossen Medienkonzernen oder die Gestaltungsmöglichkeiten von Medien-Start-Ups im Sinne von Ethik als Wettbewerbsvorteil (Grimm, Keber, und Müller 2021) fallen unter diesen Bereich, sofern sie die Bedeutung für Bildung reflektieren. Auf der **Mikroebene** sind es schliesslich die Individuen, die im Zentrum stehen; also einerseits diejenigen, deren Medienpraxis beforscht und auf ethische Fragen bezogen wird, andererseits solche Akteur:innen, die durch pädagogische oder erzieherische Massnahmen eine Förderung medienkritischer Kompetenzen Heranwachsender anstreben. Moralische Dilemmata stellen Kinder und Jugendliche in ihrem

alltäglichen Medienhandeln vor die Herausforderung, ihre eigenen Werte zu definieren und Risiken im Medienhandeln einzuschätzen (Kammerl, Hauenschild, und Schwedler 2015). Aufgrund der zunehmenden Pluralisierung von Werten in der Gesellschaft kann sich immer weniger auf einen vorgegebenen Wertekanon bezogen werden. Daher geht es auf dieser Ebene auch darum, wie Werte bspw. in der Familie, der Peergroup oder der Online-Community ausgehandelt werden. In welche Unterkategorie unseres Schemas wir die Forschungsbeiträge einordnen, hängt davon ab, als was die Erforschten in der jeweiligen Studie konzipiert werden. Leitend ist dabei die folgende Frage: Werden die empirisch befragten, interviewten oder beobachteten Personen, Gruppen oder analysierten Dokumente adressiert als Repräsentant:innen eines gesamten Gesellschaftssystems (Makroebene), als Mitglieder einer Organisation (Mesoebene) oder als individuelle Akteur:innen (Mikroebene)?

2.3 *Dimension 3: Ebenen der Agency*

Der Agency-Begriff bezeichnet eine Kraft oder Handlungsmacht. Mit ihm können Praktiken von Individuen, Gruppen oder Organisationen als eher aktiv oder passiv bzw. gesellschaftlich bedingt oder struktur- bzw. subjektzentriert theoretisch gefasst werden. Entgegen einer dichotomen Konzeption von Agency hat sich inzwischen eine Begriffsbedeutung entwickelt, die mit einem dezentrierten, dispositionalen Handlungsbegriff die Trennung zwischen aktiv/kraftvoll und passiv/erleidend unterläuft (Roßler 2019). Dabei werden verschiedene Handlungs- und Aktionsmodi identifiziert. Auch in der medienpädagogischen Theorieentwicklung werden zunehmend praxistheoretische Perspektiven (Bettinger und Hugger 2020) und ein relationales Verständnis von Medienbildung (Bettinger und Jörissen 2021) als geteilter Konsens betrachtet. Dies zielt einerseits auf eine Abkehr von handlungstheoretischen und subjekttheoretischen Positionen, aber andererseits auch auf den Versuch, nicht zur strukturzentrierten Position und Determinismus zurückzufallen. Mit dem materialistic turn wird zudem Agency nicht nur auf menschliche Akteur:innen, sondern auch auf

heterogene nicht-menschliche Entitäten bezogen und deren Verwobenheit beispielsweise in der Akteur-Netzwerktheorie (Latour 2007) zum Ausdruck gebracht. Hieran schliesst sich die Frage an, welche Konsequenzen solch relational ausgerichtete Perspektiven der Soziomaterialität für die Auseinandersetzung mit Ethik – als Reflexion der Moral – haben. Dieser noch junge Diskurs weist in Richtung einer relationalen Ethik (Bettinger 2019). So stellt sich vor dem Hintergrund, dass das kritisch-reflexive Subjekt zunehmend infrage gestellt wird, immer weniger die Frage nach einem mehr oder weniger moralisch handelnden Individuum, sondern nach der

> «Moralität (...) in Formen und Prozessen verteilter agency (d. h. als Form von Handlungsmacht, die nicht zwangsläufig personengebunden ist) (...) und worin die Möglichkeiten und Grenzen liegen, in diese einzugreifen, Positionen zu generieren, diese einzunehmen, bestehende Positionen zu affirmieren oder zu unterminieren» (Bettinger 2019, 136).

Für die Kategorisierung der Forschungsbeiträge in unserer Systematik differenzieren wir drei Ausprägungen von Agency, die wir mit den Schlagworten aktiv, relational und passiv betiteln. Dies soll das Spektrum der eingenommenen Perspektiven im internationalen Forschungsstand bestmöglich einfangen. Die Formulierungen nehmen dabei den Ausgang beim erforschten Individuum und bringen es in Verbindung mit weiteren Entitäten der Familien, Schulen, Organisationen, Staaten, aber auch der digitalen Technologien. Als **aktiv** werden solche Studien kategorisiert, in denen die Individuen in ihrem Medienhandeln als handlungsmächtig konzipiert werden. Die begrenzenden oder ermöglichenden Faktoren, die ausserhalb des Individuums und dessen Kompetenzen liegen, werden hierbei kaum berücksichtigt. So werden Medien als passive Werkzeuge konzipiert, die lediglich genutzt werden, nicht aber zur Praxis beitragen. Auf solch ein Verständnis können bspw. der Uses-and-Gratifications-Approach, aber auch klassische Subjekt- und Bildungstheorien oder konstruktivistische Lerntheorien verweisen. Im Gegensatz dazu werden in die Unterdimension **passiv** solche Studien eingeordnet, die von einer determinierenden Wirkung äusserer Faktoren für das Medienhandeln ausgehen. Vorstellungen eines vergesellschafteten Individuums (Durkheim) oder monokausaler

Medienwirkung verweisen auf solch ein passiv-erleidendes Menschenbild ebenso wir die starke Betonung einseitiger Lehr- oder Erziehungswirkungen. Eine **relationale Agency** wird zuletzt jenen Forschungsbeiträgen zugesprochen, die Wirkmächte im ethisch bewussten Medienhandeln sowohl beim Individuum als auch bei weiteren heterogenen Entitäten situieren. Neben interaktionistischen Sozialisationstheorien verweisen vor allem Theorien wie die Akteur-Netzwerk-Theorie, Praxis-, Subjektivierungs-[2] und Figurationstheorien auf solch eine Agency.

2.4 *Der Würfel als heuristisches Modell*

Diese drei heuristischen Dimensionen spannen einen dreidimensionalen Raum auf, den man sich auch als einen Würfel vorstellen kann (Abbildung 1). Unser Vorschlag ist demnach, Publikationen daraufhin zu lesen, wo sie innerhalb dieses Raums verortet werden können. Dabei beschränken wir uns im Rahmen des durchgeführten Reviews auf empirische Beiträge und schliessen rein theoretisch oder konzeptionell argumentierende Schriften aus. Diese Eingrenzung dient einerseits der Komplexitätsreduktion. Andererseits eröffnet sie die Möglichkeit, das Verhältnis von Ethik und Bildung zur Empirie stärker in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund des insgesamt doch sehr bildungsphilosophisch und hermeneutisch geprägten Diskursfeldes vermag gerade die Darstellung und Reflexion verschiedener methodologisch-methodischer Fundierungen und unterschiedlicher Wege der Operationalisierung in internationalen Forschungsbeiträgen, spannende neue Erkenntnisse hervorzubringen.

2 «Subjektivierung meint den permanenten Prozess, in dem Gesellschaften und Kulturen die Individuen in Subjekte umformen, sie damit zu gesellschaftlich zurechenbaren, auf ihre Weise kompetenten, mit bestimmten Wünschen und Wissensformen ausgestatteten Wesen ‹machen›» (Reckwitz 2017, 125). Separat zu diskutieren wäre: Werden hier die praxistheoretischen Perspektiven letztlich doch wieder umschlagen auf gesellschaftszentrierte Perspektiven, wie sie in der Kritischen Theorie auffindbar waren? Bereits in der Dialektik der Aufklärung beschreiben Horkheimer und Adorno die gesellschaftlichen Prozesse der Herrichtung des modernen Subjekts. «Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter der Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt» (Horkheimer und Adorno 1969, 40).

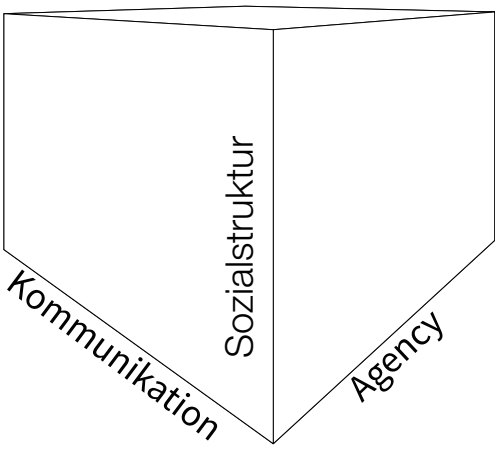


Abb. 1: Der Forschungswürfel (eigene Darstellung).

3. Das Review: Sichtung und Einordnung aktueller Forschungsbeiträge in die Heuristik

3.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Unter der Zielsetzung einer ersten Exploration und Verortung empirischer Studien entlang der Dimensionen Kommunikation, Sozialstruktur und Agency und der darin enthaltenen Intention der ersten Erprobung einer dreidimensional angelegten Heuristik wurde ein narratives Review durchgeführt (Ferrari 2015; Grant und Booth 2009). Während ein solches nicht den definierten Prozessschritten eines systematischen Reviews folgt (Gough, Oliver, und Thomas 2017), weniger auf die Erfassung eines möglichst umfangreichen bis erschöpfenden Studienkorpus abzielt und darum potenziell anfälliger ist für persönlichen Bias der Forschenden, ermöglicht diese Form des Reviews nichtsdestotrotz die Zusammenschau existierender Forschung innerhalb eines bestimmten Themenbereichs.

Die Identifikation von Studien, die die genannten Dimensionen adressieren, erfolgte über eine zweiphasige Suche anhand vordefinierter query strings. Die erste Suche Anfang 2020 wurde mittels sieben englischsprachiger query strings – und deren deutschsprachigen Entsprechungen – auf den Datenbanken ERIC, SCOPUS, PsycINFO und FIS-Bildung durchgeführt:

- «media AND ethic* AND education»
- «digit* AND ethic* AND education»
- «digit* AND ethic* AND learning»
- «media AND ethic* AND (teaching OR didactic* OR pedagogy)»
- «digit* AND ethic* AND (teaching OR didactic* OR pedagogy)»
- «media AND ethic* AND socialization»
- «digit* AND ethic* AND socialization»

Sie berücksichtigte den Zeitraum 2010 bis einschliesslich 2020, fokussierte Beiträge in englischer und deutscher Sprache.[3] Aus diesem Korpus wurden in die vorliegende Analyse final sechs empirische Beiträge in englischer oder deutscher Sprache aufgenommen, die ab einschliesslich 2017 publiziert wurden und in einer ersten Klassifizierung als inhaltlich und formal passend angesehen wurden. Die Erfassung der inhaltlichen Passung wurde auf Basis von Titel, Abstract und Schlagworten durchgeführt und erforderte einen Studienfokus auf ethische Fragen im Kontext von Bildungs- Erziehungs- oder Sozialisationsprozessen. Ergänzend zu dieser ersten Suche erfolgte eine händische Suche nach primär deutschsprachigen Beiträgen, in deren Rahmen die Zeitschriften MedienPädagogik, Medienimpulse und merz anhand von zentralen Begriffen des thematischen Fokus des Reviews (z. B. Ethik) durchsucht wurden. Aus diesem Korpus wurden zwei empirische Beiträge ab 2017 berücksichtigt. Die Suche wurde Ende 2021 mittels des englischsprachigen query strings (media OR digit*) AND ethic* AND (teaching OR didactic* OR pedagogy OR learning OR socialization) auf denselben Datenbanken aktualisiert und berücksichtigte empirische Beiträge aus dem Jahr 2021 in englischer und deutscher Sprache. Aus dem hieraus resultierenden Korpus von 421 Beiträgen verblieben nach Entfernung von Duplikaten noch 376 Beiträge. Die bereits vorliegenden acht empirischen Studien wurden um 25 inhaltlich passende Beiträge aus den 376 neu identifizierten Studien ergänzt. Aus dem dann bestehenden Korpus von 33 Beiträgen wurden diejenigen 25 Beiträge ausgewertet, deren Volltexte entweder über institutionelle Lizenzen, Open Access oder direkte Kontaktaufnahme zu den Verfassenden vorlagen.

3 An dieser Stelle sei Augustine Meier für ihre Recherchetätigkeiten gedankt.

Der Auswahlprozess und die darauffolgende Kodierung der Volltexte erfolgte unter Nutzung der Software EPPI Reviewer.[4] Das Kategoriensystem umfasste neben den drei Dimensionen und entsprechenden Ausprägungen das Land der institutionellen Anbindung der Autor:innen sowie die methodische Anlage der Studie (qualitativ, quantitativ, mixed-methods oder designorientierte Forschung). Die Kodierungen wurden nach dem Vieraugenprinzip vorgenommen, wobei die aufgetretenen Differenzen einzelner Codings von einer der Autorinnen überprüft und behoben wurden. Insgesamt zeigte sich im Analyseprozess, dass die Dimensionen nicht vollständig trennscharf zuzuordnen waren. Vielmehr war das Prozedere dadurch gekennzeichnet, dass auf Basis der detaillierten Lektüre der Studien identifiziert wurde, wo der Schwerpunkt liegt (bspw. auf strukturellen Bedingungen) und welcher Aspekt eventuell nur am Rande eine Rolle spielt (bspw. die ethische Reflexion).

3.2 *Ergebnisse*

3.2.1 *Überblick über den gefüllten Würfel*

Das inhaltliche Spektrum der insgesamt 25 analysierten Publikationen ist breit gefächert. Es finden sich darunter u. a. Studien über Critical Algorithmic Literacy, Generative Adversarial Apps und Deep Fake, Learning Analytics, Grey Divide, Sicherheit bildungsbezogener Apps für Kleinkinder, intentionale und unintentionale Desinformation im Internet, Hologramm-Technologien in der Museumspädagogik, Online-Plattformen und Wohlbefinden, ethische Dissonanz in digitalen Lernumgebungen und Medienkritikfähigkeit Jugendlicher. Trotz dieser thematischen Vielfalt innerhalb des Diskursfeldes liegen durchaus thematische Überschneidungen vor. Nach Bildungskontexten differenziert lassen sich Studien zu Digitalität und Ethik an Hochschulen (darunter Lehramts- und Informatikstudiengänge), an Schulen, in Familien sowie an ausserschulischen Bildungsorten und im Kontext informellen Lernens finden. Mit Blick auf jeweils fokussierte Medien(merkmale) stehen Augmented Reality, Social Media, Learning

4 https://eppi.ioe.ac.uk/.

Management Systems, Learning Analytics, Computerspiele, Hologramm-Technologien oder Educational Apps im Zentrum des Interesses. Methodisch finden sich in unserem Korpus quantitative (N = 7), qualitative (N = 6) und Mixed-Methods-Studien (N = 5) sowie designorientierte Forschungsbeiträge (N = 7), in deren Zentrum die Gestaltung und formative Evaluation von Bildungsangeboten (bspw. Serious Games oder Curricular) zu digitalitätsethischen Themen stehen. Mit Deutschland, Spanien, Estland, Israel, Oman, Uruguay, USA, Neuseeland, Irland, Norwegen, Australien, Südafrika, Iran und England lassen sich die internationalen Beiträge 14 verschiedenen Ländern zuordnen.

Insgesamt zeigt die Synthese der Diskursbeiträge, dass sich trotz inhaltlicher, methodischer oder nationaler Nähe von Artikeln die Perspektiven auf ethische Gesichtspunkte teils gravierend unterscheiden. Die Gegenstände werden auf verschiedenen Kommunikations- und Sozialstrukturebenen sowie mit unterschiedlicher Agency verhandelt. Die gewonnenen Erkenntnisse aus unseren theoriegeleitet-vergleichenden Analysen stellen wir im Folgenden dar.

3.2.2 *Dimensionen*

A) Kommunikation

Im Gros der empirischen Studien (N = 11) steht die Frage im Vordergrund, inwiefern *strukturelle Bedingungen* von Kommunikation im Kontext von Digitalität Relevanz für eine ethische Legitimation des Handelns aufweisen (Riesmeyer, Abel und Großmann 2019; Tillmann und Weßel 2018; Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, und Contreras-Rosado 2021; Jafari und Alamolhoda 2021; Hakami und Hernandez-Leo 2021). Ein erster Schwerpunkt liegt hierbei auf soziodemografischen Merkmalen, die einer ethischen Kommunikation strukturell entgegenstehen oder diese befördern können. So wird beispielsweise in der spanischen Studie *Teenagers' perception of risk behaviors regarding digital technologies* (Lareki et al. 2017) die Wahrnehmung von Risikoverhalten im Internet bei 9-16-Jährigen erforscht, und hierbei werden signifikante Unterschiede nach Geschlecht und Alter berichtet. Ältere Jungen innerhalb der Stichprobe werden zu

einer Gruppe mit niedriger Risikowahrnehmung zusammengefasst und geschlussfolgert, hier mit ethisch und technisch ausgerichteten Bildungsangeboten anzusetzen. In der ebenfalls spanischen Studie *Types of Older Adults ICT Users and the Grey Divide: Attitudes Matter* (Alonso Gonzalez et al. 2021) stehen Ungleichheiten zwischen den Generationen und Fragen des aktiven Alterns in digitalisierten Gesellschaften im Zentrum. Es werden typisierte Einstellungen und Wahrnehmungen von Alten hinsichtlich ethischer und motivationaler Aspekte digitaler Technologien aufgezeigt. Strukturelle Bedingungen ethischen Handelns werden innerhalb eines zweiten Schwerpunkts auf Ebene der digitalen Medienumgebungen und -ensembles fokussiert. So werden zum Beispiel bei Tillmann und Weßel (2018) unter dem Titel Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse moralische Entscheidungen im Verlauf eines Computerspiels als möglicher Anstoss ethischer Reflexion herausgearbeitet. Um die ethischen und rechtlichen Risiken von virtuellen Lehrsettings an Hochschulen geht es in der iranischen Studie *Lived Experience of Faculty Members of Ethics in Virtual Education* (Jafari und Alamolhoda 2021). Ethische Fragen des strukturell von Präsenzlehre unterschiedenen virtuellen Bildungsformats werden hinsichtlich der Dimensionen Umwelt und Gesundheit, Kultur, Sicherheit und Identität identifiziert.

Sieben weitere Studien des Korpus befassen sich im Schwerpunkt mit der Regelgeleitetheit von Medienpraktiken (Helleve, Grov Almås, und Bjørkelo 2020; AL-Nuaimi 2022; Kolotouchkina, Gonzálvez Vallés, und Del Henar Alonso Mosquera 2021; Alier et al. 2021; Blau und Eshet-Alkalai 2017; Ige 2020; Forbes 2017). Es geht also weniger um die Frage, was Voraussetzung für moralisches oder unmoralisches Handeln ist, sondern inwiefern im alltäglichen Handlungsvollzug ethische und rechtliche Prinzipien im Kontext des Digitalen eingehalten werden oder dagegen verstossen wird. Die israelische Studie *The ethical dissonance in digital and non-digital learning environments: Does technology promotes [sic!] cheating among middle school students?* (Blau und Eshet-Alkalai 2017) befasst sich beispielsweise mit dem Phänomen der akademischen Unehrlichkeit (u. a. Plagiate, Fälschungen und Betrug) in digitalen Lernumgebungen. Hierbei wird aufgezeigt, dass unter den befragten Studierenden eine signifikante Differenz zwischen der wahrgenommenen Verbreitung dieser Regelverstösse und ihrer

Legitimität (bezeichnet als Ethical Dissonance) vorliegt. So plagiieren sie beispielsweise, obwohl sie diese Praktiken als unmoralisch einordnen. Ein anderes Beispiel für diese Argumentationsrichtung im Forschungsdiskurs ist die südafrikanische Studie *What we do on social media! Social representations of schoolchildren's activities on electronic communication platforms* (Ige 2020). Hier werden ethische und unethische Aktivitäten von Schulkindern in sozialen Medien erforscht, wobei das weit verbreitete Erleben von Phänomenen wie Cyber-Pornografie, Cyber-Stalking, Cyberbullying, Hacking und Beleidigungen als Anlass für schulische Bildungsangebote herausgestellt wird.

Die *ethische Reflexion* der Regeln und Prinzipien im Zusammenhang mit Digitalität findet in sieben weiteren Studien statt (Aleman et al. 2021; Ali et al. 2021; Chounta et al. 2021; Damasceno 2021; Ferreira und Vardi 2021; Gamber 2021; Pickern und Legler 2021). Während Regeln in den zuvor beschriebenen Beiträgen als mehr oder weniger gegeben vorausgesetzt wurden, verhandeln die hier zusammengefassten Beiträge diese metakommunikativ. Dies kann zum einen aus der Perspektive der erforschten Subjekte geschehen. So wird in der estnischen Studie *Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education* (Chounta et al. 2021) die Wahrnehmung von Künstlicher Intelligenz zur Unterrichtsunterstützung durch Lehrkräfte beforscht. Welcher Regeln und Werte es in diesem Handlungszusammenhang bedarf, wird somit aus Sicht der handelnden Akteure selbst perspektiviert. Zum anderen reflektieren die Autor:innen die beleuchteten Werte auf Basis gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskurse. Die US-amerikanische Studie *Emerging Technologies and the Advent of the Holocaust ‹Hologram›* (Gamber 2021) befasst sich beispielsweise mit Hologramm-Technologien zum Holocaust in ausserschulischen Bildungsangeboten. Sie reflektiert hierbei auf verschiedenen Ebenen, woher ethische Bedenken resultieren könnten: aus der sich entwickelnden Beziehung zwischen Besucher:innen und den Holocaust-Überlebenden (als Hologramm), aus dem Einfluss der Algorithmen, die die Gespräche lenken, und aus den Bedeutungen der Aufnahmen für die Überlebenden.

B) Sozialstruktur

Mit nur wenigen Ausnahmen beziehen sich die Studien unseres Korpus sozialstrukturell auf die *Mesoebene* (N = 23). Kerninteresse bilden somit weniger Individuen oder Gesamtsysteme – wenngleich sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Perspektiven durchaus in Theorie- und Diskussionsteilen der Beiträge als Horizonte einbezogen werden. Doch die Fragestellungen und Ergebnisse spitzen sich zumeist auf die Bedeutung digitalitätsethischer Fragen auf mittlerer Abstraktionsebene zu. So werden Jugendliche beispielsweise in der deutschen Studie *Die Familie zählt. Der Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und Medienkritikfähigkeit Jugendlicher* (Riesmeyer, Abel, und Großmann 2019) als Teil des Systems Familie verstanden. Es wird dabei gefragt, wie Normen für die Mediennutzung vermittelt und wie über Chancen und Risiken aufgeklärt wird. In vielen anderen Studien steht die Schule als Institution und Organisation im Fokus des Interesses. So etwa in der spanischen Studie *Teachers' views about the impact of Learning Design Community platforms on Well-being* (Hakami und Hernandez-Leo 2021), in der die Auswirkungen von Learning Analytics auf das Wohlbefinden der Lernenden im Sinne eines digital wellbeings erforscht werden. Oder auch die Studie *Exploring generative models with middle school students* (Ali et al. 2021), in der es um ethische Implikationen von Deep Fakes geht, wie sie mit Generative Adversarial Networks (GANs) assoziiert sind. Ähnlich oft wird in unserem Korpus der Hochschulkontext adressiert. Hierbei liegen einerseits designorientierte Forschungsbeiträge vor, in denen Curricula für die Hochschullehre gestaltet und evaluiert werden – wie bspw. im Beitrag *Doctoral colloquium-pandemic pirouettes: AR ballet exploring data ethics for the computing classroom* (Nunes und Shaw 2021) zum Einsatz von Augmented Reality in der Informatiklehre. Andererseits werden digitale Kompetenzen von Hochschullehrenden mit dem Fokus auf ethische Aspekte erforscht, wie bspw. in der spanischen Studie *Incidence of Gender in the Digital Competence of Higher Education Teachers in Research Work: Analysis with Descriptive and Comparative Methods* (Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, und Contreras-Rosado 2021).

C) Agency

Der Grossteil der Studien unseres Samples (N = 12) verhandelt das Forschungsthema mit einer relationalen Agency (Aleman et al. 2021; Ali et al. 2021; AL-Nuaimi 2022; Damasceno 2021; Ferreira und Vardi 2021; Gamber 2021; Helleve, Grov Almås und Bjørkelo 2020; Jafari und Alamolhoda 2021; Kolotouchkina, Gonzálvez Vallés und Del Henar Alonso Mosquera 2021; Nunes und Shaw 2021; Riesmeyer, Abel, und Großmann 2019; Tillmann und Weßel 2018). Wirkmächte in der ethisch bewussten Medienpraxis werden sowohl beim erforschten Individuum als auch bei weiteren Entitäten gesehen. So legen beispielsweise Riesmeyer et al. (2019) ihrer Studie *Die Familie zählt. Der Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und Medienkritikfähigkeit Jugendlicher* ein interaktionistisches Mediensozialisationsverständnis zugrunde und konzipieren die Entwicklung eines kritisch-reflexiven Medienhandelns Jugendlicher als Prozess der wechselseitigen Auseinandersetzung der Individuen mit ihrer sozialen und materialen Umwelt. In der norwegisch/australischen Studie *Becoming a professional digital competent teacher* (Helleve, Grov Almås, und Bjørkelo 2020) wird hingegen mit dem theoretisch-konzeptionellen Ansatz der Dilemma-Situationen die Positionierung von angehenden Lehrkräften in Bezug auf die eigene Social-Media-Nutzung und die Nutzung derselben Plattformen durch ihre Schüler:innen erforscht. Auch hier werden weder aktive noch passive Vorstellungen der Handlungsmacht transportiert. In sechs Studien unseres Samples wird das Individuum mit einer aktiven Agency konzipiert (Alonso Gonzalez et al. 2021; Chounta et al. 2021; Forbes 2017; Gordon, Collins, und O'Sullivan 2021; Lareki et al. 2017; Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, und Contreras-Rosado 2021). So wird beispielsweise in der estnischen Studie *Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education* (Chounta et al. 2021) Künstliche Intelligenz als Tool zur Unterstützung schulischer Prozesse untersucht. Im Zentrum stehen die Wahrnehmungen der durchaus als aktiv zu bezeichnenden Lehrkräfte, wogegen die ethische Reflexion des Werts der Privatheit oder der zunehmenden Ökonomisierung im Bildungssektor keine Rolle spielen. Als passive Agency haben wir sieben der Forschungsbeiträge kodiert (Blau und Eshet-Alkalai 2017; Alier et al. 2021; Crescenzi-Lanna, Valente, und Suárez-Gómez 2019; Hakami und

Hernandez-Leo 2021; Ige 2020; Novella-García und Cloquell-Lozano 2021; Pickern und Legler 2021). Hier überwiegt in der Argumentation der determinierende Einfluss der Technologie bzw. Ökonomie, beispielsweise in der spanisch/US-amerikanischen Studie *Privacy and e-learning: A pending task* (Alier et al. 2021), in der Handlungsoptionen der Akteur:innen kaum sichtbar werden.

4. Conclusio

Die Zielsetzung dieses Beitrags bestand darin, einen Überblick über das durch Diversität gekennzeichnete Diskursfeld zu Digitalität, Ethik und Bildung zu präsentieren. Dies wurde in zwei Schritten umgesetzt: Zunächst wurde aus der Theorie heraus eine Heuristik entwickelt, die den empirischen Diskursraum aufspannen und zentrale Beschreibungsdimensionen vorgeben sollte. Ein daran anschliessendes narratives Review ermöglichte die Sichtung und theoriegeleitete Einordnung thematisch passender Forschungsbeiträge. Dabei ist die vorliegende Studie als erste Exploration der vorgeschlagenen Heuristik zu verstehen und unterliegt in ihrem methodischen Vorgehen verschiedenen Limitationen. Die berücksichtigten empirischen Studien stellen lediglich einen kleinen Ausschnitt der Forschung zum Thema dar und können darum kein erschöpfendes Bild des Forschungsstandes der vergangenen Jahre abbilden. Während die Identifikation der Studien über vordefinierte Such-Strings erfolgte, wurden lediglich vier Datenbanken herangezogen und die anschliessende händische Suche beschränkte sich auf wenige deutschsprachige Publikationsorgane. Darüber hinaus resultiert der Fokus auf lediglich zwei Sprachen im Ausschluss von Forschung, die zwar potenziell in anderen Sprachen vorliegt und vermutlich vor allem hinsichtlich kulturell kodierter Ethik-Verständnisse aufschlussreich wäre. Die weitere Auseinandersetzung erfordert somit eine stärker systematisierte Suche, den Einbezug weiterer Datenbanken und Quellen sowie im besten Fall die Kooperation im Rahmen eines multilingualen Teams. Ebenso wäre zu prüfen, inwiefern die Liste der Suchbegriffe erweitert werden sollte, um etwa noch mehr Studien zum Forschungsfeld zu berücksichtigen, die zum Teil Neologismen wie etwa «cyber wisdom» als zentrale Begrifflichkeiten verwenden.

Bereits die präsentierten Resultate unserer Systematisierung und Sichtung von Forschungsbeiträgen bieten jedoch einige interessante Diskussionspunkte. Zunächst ist die *grosse Vielfalt an Forschungsthemen* hervorzuheben. Alle 25 einbezogenen Publikationen eint eine explizite Verwendung der Begriffe Ethik, Digitalität und Bildung oder angrenzende, nahezu synonym verwendeter Termini. So lassen sie sich in einen gemeinsamen Diskurs einordnen, weisen jedoch maximale Unterschiede in den konkreten Gegenständen auf. Dies liest sich als Bestätigung der herausragenden aktuellen Relevanz ethischer Fragestellungen in digitalisierten Gesellschaften. So werden international ganz verschiedene lebensweltliche Zusammenhänge und Bildungsbereiche auf ihre normativen Implikationen hin befragt. In Gesellschaften mit einem pluralen Wertesystem einerseits und einer immer mehr über Online-Intermediäre moderierten Meinungsbildung andererseits sind die geltenden und ethisch legitimierten Werte alles andere als eindeutig gegeben. Es mangelt an grossen Meta-Erzählungen und bedarf immer mehr der diskursiven Aushandlung verschiedener Werte auf der Ebene von Organisationen, sozialen Gruppen und Communities. Dies spiegelt sich auch in der grossen Anzahl von Studien in unserem Korpus wider, die auf der Mesoebene argumentieren. Innerhalb der thematischen Vielfalt liess sich im Bereich künstliche Intelligenz, Learning Analytics und Algorithmen-Ethik ein inhaltlicher Schwerpunkt identifizieren, der in mehreren aktuellen Studien adressiert wird. Auch wenn zu Zeiten der anfangs referierten Theorieschriften von Baacke (1973) und Habermas (1981) diese sozio-technischen Entwicklungen noch nicht absehbar waren, erwies sich unsere Heuristik doch auch hier als hilfreich zur Strukturierung der Texte. Vor dem Hintergrund der Internationalität der untersuchten Beiträge stellen freilich weder die Bildungstheorie noch die Kritische Theorie ein gemeinsam geteiltes theoretisches Fundament dar. Vielmehr kann Education eher als «Containerbegriff» betrachtet werden.

Zuletzt lässt sich auf Grundlage des Reviews eine Diskussion der nationalen und kulturellen Unterschiede der Forschungsbeiträge zumindest ansetzen. Auffallend ist zunächst, dass medienpädagogische Studien zu ethischen Fragestellungen in Deutschland rar sind. Dies wurde bereits von Niesyto (2020) und Dander (2017) konstatiert und kann von uns mit Blick auf die letzten fünf Jahre im Forschungsdiskurs erneut kritisch festgehalten

werden. Auch wenn das hiesige Sample keinen repräsentativen Überblick über den Diskurs ermöglicht, so fällt auf, dass die recherchierten Beiträge regional ungleich verteilt sind. Die Mehrzahl der Autor:innen ist kulturellen Clustern mit europäischem (z. B. Spanien, Deutschland) oder angloamerikanischem Fokus (z. B. USA, Neuseeland, Australien) zuzuordnen (Ronen und Shenkar 2013). Beiträge aus asiatischen Ländern oder afrikanischen Ländern (mit Ausnahme von Südafrika) finden sich im untersuchten Korpus nicht. Das ist insofern bemerkenswert, da zu Fragen der Mediennutzung, der Medienerziehung bzw. der Rolle der Parental Mediation umfangreiche, international publizierte Forschungsarbeiten beispielsweise aus China vorliegen. Ob dies als Hinweis auf Unterschiede in den Wertesystemen verstanden werden kann, die diesen unterschiedlichen Gesellschaften und ihren Wissenschaftssystemen immanent sind, kann anhand der vorliegenden Befunde nicht geschlussfolgert werden. Es ist aber davon auszugehen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Interessen von den jeweiligen soziokulturellen Rahmenbedungen geprägt werden und die eigene ethische Diskursfähigkeit und -bereitschaft der Wissenschaffenden die ethischen Perspektiven auf die Gegenstandsbereiche beeinflusst.

Literatur

Adorno, Theodor W. 1959. «Theorie der Halbbildung». In *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*, herausgegeben von Alexander Busch, 169–91. Stuttgart: Ferdinand Enke. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-160841.

Albert, Hans. 1991. *Traktat über kritische Vernunft.* Tübingen: UTB.

Aleman, Ezequiel, Larysa Nadolny, Alejandro Ferreira, Bruno Gabetti, Guillermo Ortíz, und Martín Zanoniani. 2021. «Screening bot: A playground for critical algorithmic literacy engagement with youth», 198–202: New York: Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3450337.3483478.

Ali, Safinah, DiPaola, Daniella Lee, Irene, Jenna Hong, und Cynthia Breazeal. 2021. «Exploring generative models with middle school students». *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '21). Association for Computing Machinery* 678: 1–13. https://doi.org/10.1145/3411764.3445226.

Alier, Marc, Maria Jose Casañ Guerrero, Daniel Amo, Severance Charles, und Fonseca David. 2021. «Privacy and e-learning: A pending task». *Sustainability* (Switzerland) 13 (16). https://doi.org/10.3390/su13169206.

AL-Nuaimi, Maryam Nasser. 2022. «Criminality Facilitated by Digital ICTs: Exploration of a General Theory of Intention and Behavior by Juxtaposing Social Learning and Deterrence». In *Proceedings of International Conference on Emerging Technologies and Intelligent Systems: ICETIS 2021*. Bd. 299, herausgegeben von Mostafa Al-Emran, Mohammed A. Al-Sharafi, Mohammed N. Al-Kabi, und Khaled Shaalan, 351–67. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82616-1_31.

Alonso Gonzalez, David, Sergio D'Antonio Maceiras, Celia Diaz Catalan, und Igor Sadaba Rodriguez. 2021. «Types of older adults ict users and the grey divide: Attitudes matter». *Revista de Cercetare si Interventie Sociala* 74: 120–37. https://doi.org/10.33788/rcis.74.8.

Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* München: Juventa.

Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes, der Konjunktur hat». *Medien praktisch* 20 (2): 4–10.

Barberi, Alessandro. 2020. «Medienpädagogische Elemente einer Medienethik nach Dieter Baacke: Psychoanalyse, Sprachspiel und Diskursethik als Voraussetzungen eines digitalen Humanismus». In *Bildung und Digitalisierung*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen, und Gerhard Brandhofer, 13–28. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748906247-13.

Barberi, Alessandro, Petra Missomelius, Julian Nida-Rümelin, Alexander Schmölz, und Hannes Werthner. 2021. «Editorial: Digitaler Humanismus». *Medienimpulse* 59 (2). https://doi.org/10.21243/MI-02-21-27.

Bettinger, Patrick. 2019. «Normativität und Bildung im Kontext der Postdigitalität. Ein begleitender Kommentar». In *Postdigital Landscapes: Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, herausgegeben von Kristin Klein, und Willy Noll, 134–38.

Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7.

Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2021. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Aufl., 1–13. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_10-1.

Blau, Ina, und Yoram Eshet-Alkalai. 2017. «The ethical dissonance in digital and non-digital learning environments: Does technology promotes cheating among middle school students?» *Comput. Hum. Behav.* 73: 629–37. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.074.

Bruns, Axel. 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: from production to produsage.* New York u. a. Peter Lang.

Chounta, Irene-Angelica, Emanuele. Bardone, Aet Raudsep, und Margus Pedaste. 2021. «Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to support their Practice in Estonian K-12 Education». *International Journal of Artificial Intelligence in Education.* https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5.

Crescenzi-Lanna, Lucrezia, Riccardo Valente, und Rafael Suárez-Gómez. 2019. «Safe and inclusive educational apps: Digital protection from an ethical and critical perspective». *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* 27 (61): 93–102. https://doi.org/10.3916/C61-2019-08.

Damasceno, Cristiane S. 2021. «Multiliteracies for Combating Information Disorder and Fostering Civic Dialogue». *Social Media and Society* 7 (1). https://doi.org/10.1177/2056305120984444.

Dander, Valentin. 2017. «Wie ‹medienkritisch› ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29, 105–38. https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X.

Ferrari, Rossella. 2015. «Writing narrative style literature reviews». *Medical Writing* 24 (4): 230–35. https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329.

Ferreira, Rossella, und Moshe Y. Vardi. 2021. «Deep Tech Ethics: An Approach to Teaching Social Justice in Computer Science», 1041–47, *Association for Computing Machinery*. https://doi.org/10.1145/3408877.3432449.

Forbes, Dianne Leslie. 2017. «Professional Online Presence and Learning Networks: Educating for Ethical Use of Social Media». *International Review of Research in Open and Distributing Learning* 18 (7): 175–90. https://hdl.handle.net/10289/12188.

Gamber, Cayo. 2021. «Emerging Technologies and the Advent of the Holocaust ‹Hologram›». *18650929* 1432, 217–31. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83647-4_15.

Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (6): 1–7.

Gordon, Damian, Michael Collins, und Dympna O'Sullivan, Hrsg. 2021. *The Development of Teaching Case Studies to Explore Ethical Issues Associated with Computer Programming: Four Case Studies on Programming Ethics*: Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3481282.3481293.

Gough, David, Sandy Oliver, und James Thomas. 2017. *An Introduction to Systematic Reviews.* 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.

Grant, Maria J., und Andrew Booth. 2009. «A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies». *Health information and libraries journal* 26 (2): 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x.

Grimm, Petra, Tobias Keber, und Michael Müller. 2021. WORKBOOK START-UP WITH ETHICS: *Mit der SEC-Methode ein werteorientiertes Unternehmen entwickeln.* München: kopaed.

Grimm, Petra, Tobias Keber, und Oliver Zöllner, Hrsg. 2021. *Digitale Ethik: Leben in vernetzten Welten.* 3. Auflage. Ditzingen, Altusried-Krugzell: Reclam.

Guillén-Gámez, Francisco D., María J. Mayorga-Fernández, und José A. Contreras-Rosado. 2021. «Incidence of Gender in the Digital Competence of Higher Education Teachers in Research Work: Analysis with Descriptive and Comparative Methods». *Education Sciences* 11. https://doi.org/10.3390/educsci11030098.

Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns.* 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hakami, Eyad, und Davinia Hernandez-Leo. 2021. «Teachers' views about the impact of Learning Design Community platforms on Well-being». *2021 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*: 1–5. https://doi.org/10.1109/SIIE53363.2021.9583651.

Helleve, Ingrid, Aslaug Grov Almås, und Brita Bjørkelo. 2020. «Becoming a professional digital competent teacher». *Professional Development in Education* 46 (2): 324–36. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585381.

Hepp, Andreas. 2020. *Deep mediatization.* First published. Key Ideas in Media and Cultural Studies. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781351064903.

Holmes, Wayne, Kaska Porayska-Pomsta, Ken Holstein, Emma Sutherland, Toby Baker, Simon Buckingham Shum, Olga C. Santos et al. 2021. «Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework». *International Journal of Artificial Intelligence in Education.* https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1.

Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 1969. *Dialektik der Aufklärung.* Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Ige, Olugbenga A. 2020. «What We Do on Social Media! Social Representations of Schoolchildren's Activities on Electronic Communication Platforms». *Heliyon* 6 (8): e04584. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04584.

Jafari, Esmaiel, und Jamileh Alamolhoda. 2021. «Lived Experience of Faculty Members of Ethics in Virtual Education». *Technology, Knowledge and Learning.* https://doi.org/10.1007/s10758-021-09577-4.

Kammerl, Rudolf, Michaela Hauenschild, und Anja Schwedler. 2015. «Online-Spiele in der Adoleszenz. Entgrenzungsphänomene als Prüfstein für moralische Urteilsfähigkeit». *merz (medien + erziehung)* 59 (3): 37–42.

Kettemann, Matthias C. 2020. *The Normative Order of the Internet: A Theory of Rule and Regulation Online.* Oxford: Oxford University Press.

Kolotouchkina, Olga, Juan Enrique Gonzálvez Vallés, und María Del Henar Alonso Mosquera. 2021. «Fostering Key Professional Skills and Social Activism through Experiential Learning Projects in Communication and Advertising Education». *Journalism and Mass Communication Educator* 76 (1): 46–64. https://doi.org/10.1177/1077695820919633.

Lareki, Arkaitz, Juan Ignacio Martínez de Morentin, Jon Altuna, und Nere Amenabar. 2017. «Teenagers' perception of risk behaviors regarding digital technologies». *Computers in Human Behavior* 68, 395–402. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.004.

Latour, Bruno. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft.* Frankfurt a. M. Suhrkamp.

Leineweber, Christian. 2021. «Digitale Aufklärung? Datenkritik und Urteilsfähigkeit». In *Algorithmisierung und Autonomie im Diskurs – Perspektiven und Reflexionen auf die Logiken automatisierter Maschinen*, herausgegeben von Claudia de Witt, und Christian Leineweber, 125–54. https://doi.org/10.18445/20211014-095916-0.

Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewährung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17-32. Innsbruck: innsbruck university press. https://doi.org/10.25969/mediarep/1304.

Meseth, Wolfgang, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas. 2019. «Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas, 1–17. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_1.

Moser, Heinz. 2019. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im digitalen Zeitalter.* 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23208-5.

Nida-Rümelin, Julian, und Nathalie Weidenfeld. 2020. *Digitaler Humanismus: Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz.* München: Piper.

Niesyto, Horst. 2020. «Medienkritik und Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37, 23–50. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.02.X.

Novella-García, Carlos, und Alexis Cloquell-Lozano. 2021. «The Ethical Dimension of Digital Competence in Teacher Training». *Education and Information Technologies* 26 (3): 3529–41. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10436-z.

Nunes, Genevieve Smith, und Alex Shaw. 2021. «Doctoral Colloquium-Pandemic Pirouettes: AR Ballet Exploring Data Ethics for the Computing Classroom». In *Proceedings of 2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (ILRN): Date and Venue: May 17-June 10, 2021, Online*, herausgegeben von Daphne Economou, 1–3. Piscataway, NJ: IEEE. https://doi.org/10.23919/iLRN52045.2021.9459242.

Pickern, Jay S., und Stacey L. Legler. 2021. «Teaching undergraduate business students about the ethicality, utility, and risk of using personal social media accounts to vet candidates in the employee recruitment process». *Journal of Higher Education Theory and Practice* 21 (7): 244–51. https://doi.org/10.33423/JHETP.V21I7.4500.

Popenici, Stefan A. D., und Sharon Kerr. 2017. «Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education». *Research and practice in technology enhanced learning* 12 (1): 22. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8.

Rath, Matthias. 2017. «Medienethik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6., neu verfasste Auflage, 240–47. München: kopaed.

Reckwitz, Andreas. 2017. «Subjektivierung». In *Handbuch Körpersoziologie*, herausgegeben von Robert Gugutzer, Gabriele Klein, und Michael Meuser, 125–30. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_21.

Riesmeyer, Claudia, Bernadette Abel, und Annika Großmann. 2019. «Die Familie zählt. Der Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und Medienkritikfähigkeit Jugendlicher». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 35 (Media literacy): 74–96. https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.20.X.

Ronen, Simcha, und Oded Shenkar. 2013. «Mapping World Cultures: Cluster Formation, Sources and Implications». *J Int Bus Stud* 44 (9): 867–97. https://doi.org/10.1057/jibs.2013.42.

Roßler, Gustav. 2019. «Haben Bilder Handlungsmacht? Ein Beitrag zur Agency-Debatte anhand von Kunstwerken und Bildakten». In *Berliner Schlüssel zur Techniksoziologie*, herausgegeben von Cornelius Schubert, und Ingo Schulz-Schaeffer, 259–88. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22257-4_10.

Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung.* Münster, München u. a. Waxmann.

Schmidt, Jan-Hinrik, Lisa Merten, Uwe Hasebrink, Isabelle Petrich, und Amelie Rolfs. 2017. *Zur Relevanz von Online-Intermediären für die Meinungsbildung.* Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts 40. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.

Schubert, Klaus, und Martina Klein. 2018. *Das Politiklexikon: Begriffe, Fakten, Zusammenhänge.* 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Dietz.

Slade, Sharon, und Paul Prinsloo. 2013. «Learning Analytics». *American Behavioral Scientist* 57 (10): 1510–29. https://doi.org/10.1177/0002764213479366.

Slade, Sharon, und Alan Tait. 2019. «Global guidelines for Ethics in Learning Analytics». *International Council for Open and Distance Education.*

Tillmann, Angela, und André Weßel. 2018. «Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse». In *Jahrbuch Medienpädagogik 14: Der digitale Raum - Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 111–32. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_7.

UN Committee on the Rights of the Child. 2021. «General comment on children's rights in relation to the digital environment». https://www.ohchr.org/EN/HRBo-dies/CRC/Pages/GCChildrensRightsRelationDigitalEnvironment.aspx.

Wunden, Wolfgang. 1999. «Freiheitliche Medienmoral. Konzept einer systematischen Medienethik». In *Medienethik – die Frage nach Verantwortung*, herausgegeben von Rüdiger Funiok, Udo Schmälzle, und Christoph H. Werth, 35–55. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Rezeption muslimischer Repräsentationen und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Wie sich Angehörige der muslimischen Diaspora zu Medienbildern des Islams positionieren

Stephan Niemand[1]

[1] Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Zusammenfassung

Im Artikel werden Befunde einer qualitativen Rezeptionsstudie mit Angehörigen der muslimischen Diaspora zu Medienrepräsentationen des Islams präsentiert. Ausgangspunkt für die Durchführung der Studie waren zwei zentrale Aspekte. Erstens belegen zahlreiche Inhaltsanalysen, dass über Muslimas und Muslime sowie den Islam zumeist ereigniszentriert und in einem gewalt- und konfliktbehafteten Kontext berichtet wird. Es ist anzunehmen, dass eine derart negativ verengte Berichterstattung nicht folgenlos für den Zusammenhalt in der Gesellschaft bleibt. Allerdings ist zweitens wenig darüber bekannt, wie Muslimas und Muslime selbst die Islamberichterstattung wahrnehmen und ob sie muslimische Medienbilder als Gefährdung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt deuten. Diese Leerstelle aufgreifend wurden 12 problemzentrierte Leitfadeninterviews mit Angehörigen der muslimischen Diaspora geführt. Die Befunde zeigen, dass aus Sicht der Interviewten die mediale Repräsentation weitestgehend nicht mit ihrem eigenen Selbstverständnis übereinstimmt und nur wenig Identifikationspotenzial bietet. Im Gegenteil, sie fühlen sich vielfach durch die Islambericht-

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Niemand, Stephan. 2023. «Rezeption muslimischer Repräsentationen und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Wie sich Angehörige der muslimischen Diaspora zu Medienbildern des Islams positionieren». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 145–168. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.06.X.

erstattung diskriminiert und ausgegrenzt. In diesem Zusammenhang werden Tendenzen einer Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts sichtbar. Für die medienpädagogische Praxis bieten die empirischen Befunde zahlreiche Ansatzpunkte.

Reception of Muslim Representations and Social Cohesion. How Members of Muslim Diaspora Interpret Islamic Media Coverage

Abstract

This article presents findings from a qualitative reception study with members of the Muslim diaspora on media representations of Islam. Two central aspects were the starting point for the realization of the study. Firstly, numerous content analyses show that reports about Muslims and Islam are mostly event-centered and take place in the context of violence and conflict. It can be assumed that such negatively narrowed reporting is not without consequences for cohesion in society. However, secondly, little is known about how Muslims themselves perceive Islam coverage and whether they interpret media portrayals of Islam to be a threat to social cohesion. Addressing this gap, 12 problem-centered semi-structured interviews were conducted with members of the Muslim diaspora. The findings show that, from their point of view, the media representation does largely not correspond to their own self-image and provides only little identification potential. On the contrary, they often feel discriminated and marginalized by reports on Islam. In this context, tendencies towards a threat to social cohesion become visible. The empirical findings offer numerous starting points for media education practice.

1. Einleitung

Im Jahr 2019 lebten schätzungsweise 5,5 Millionen muslimische Religionsangehörige in Deutschland. Ihr Anteil gemessen an der Gesamtbevölkerung betrug damit circa 6,6 Prozent. Angehörige der muslimischen Diaspora sind folglich ein wesentlicher Bestandteil der deutschen Gesellschaft

und gehören zum alltäglichen Leben dazu.[1] In der Betrachtung dieser Zahlen gilt es stets hervorzuheben, dass es sich bei der Gesamtheit der muslimischen Religionsangehörigen um eine überaus heterogene Gruppierung handelt. Dies verdeutlichen Daten der Studie «Muslimisches Leben in Deutschland 2020», die das Forschungszentrum des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz (DIK) durchgeführt hat (Pfündel, Stichs, und Tanis 2021). So besitzt etwa die Hälfte von ihnen die deutsche Staatsangehörigkeit. Viele haben Abitur (36%) oder einen weiterführenden Schulabschluss (22%), einige haben einen Pflicht- (27%), andere keinen Schulabschluss (16%). Der Grossteil spricht laut Selbsteinschätzung gut oder sehr gut deutsch (79%), während bei manchen die Deutschkenntnisse weniger gut ausgeprägt sind. Mehr als die Hälfte bezeichnet sich als eher gläubig (53%), manche geben aber auch an, stark, eher nicht oder gar nicht gläubig zu sein. Einige der Frauen und Mädchen tragen ein Kopftuch, die meisten (70%) tun dies nicht. Viele der Muslimas und Muslime sind Kinder und Jugendliche (21% unter 15 Jahren) oder junge Erwachsene (22% zwischen 15 und 24 Jahre) und nur manche älter als 64 Jahre (5%). Der Grossteil ist selbst zugewandert (69%), viele gehören aber auch der Nachfolgegeneration an. Etwa zwei Drittel (65%) haben häufig Kontakt zu Personen ohne Migrationshintergrund im Freundeskreis, während wenige (14%) keine befreundeten Personen ohne Migrationshintergrund haben. Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei den muslimischen Religionsangehörigen um Menschen aus verschiedenen Lebensphasen, Milieus und Lebenslagen handelt. Zuschreibungen, die allein auf die Religionszugehörigkeit fokussieren, wie *die* Muslime oder *der* Islam sind folglich per se stereotypisierend und verkürzend.

Obwohl die Diversität innerhalb der muslimischen Diaspora also nachweislich hoch ist, betrifft *alle* Angehörigen – und dies ist der zentrale Ausgangspunkt dieses Beitrags –, dass sie sich mit einer überaus negativ

1 Die Daten lassen keine andere Einschätzung zu. Es handelt sich bei der Frage zur Zugehörigkeit des Islams zur Identität Deutschlands allerdings um eine emotional aufgeladene Debatte. So haben beispielsweise führende Politiker:innen öffentlichkeitswirksam betont, der Islam gehöre zu Deutschland, darauf aber auch zahlreiche Abwehrreaktionen erhalten, etwa der damalige Innenminister Wolfgang Schäuble im Jahr 2006, der damalige Bundespräsident Christian Wulff im Jahr 2010 oder die damalige Bundeskanzlerin Angela Merkel im Jahr 2015.

gerahmten Medienrepräsentation des Islams sowie von Muslimas und Muslimen konfrontiert sehen. So wird über diesen Personenkreis etwa im professionellen Informationsjournalismus weitestgehend in einem gewalt- und konflikthaften Kontext berichtet (siehe als Überblick die Metaanalyse von Ahmed und Matthes 2017). Zudem sind sie in Sozialen Medien besonders häufig Ziel von Hate Speech (Geschke et al. 2019). Die Vermutung liegt nahe, dass solch negativ verengte Medienrepräsentationen nicht folgenlos für das soziale Miteinander innerhalb einer Gesellschaft bleiben; sie können gar als Gefährdung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt angesehen werden.

Im Kontrast zu den inhaltlichen Darstellungen, die in der Kommunikationswissenschaft gut erforscht sind, ist bislang wenig darüber bekannt, wie Muslimas und Muslime die Medienbilder über die eigene Gruppierung selbst deuten. Diese Leerstelle in der Rezeptionsforschung aufgreifend fragt der vorliegende Beitrag danach, wie *Angehörige der muslimischen Diaspora erstens Medienrepräsentationen des Islams wahrnehmen und ob sie zweitens die Medienbilder als Gefährdung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt deuten*. Dazu wird in Abschnitt 2 zunächst ein Überblick über die Darstellung von Muslimas und Muslimen und dem Islam in den Medien gegeben. Es folgt eine Zusammenschau der Befunde zur Rezeption muslimischer Medienbilder (Abschnitt 3). Das methodische Vorgehen der hier vorgestellten qualitativen Interviewstudie mit Angehörigen der muslimischen Religionsgemeinschaft wird in Abschnitt 4 erörtert, bevor anschliessend Befunde zur Wahrnehmung der Islamberichterstattung, zur Relevanzzuschreibung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie zur Optimierung der Islamberichterstattung präsentiert werden (Abschnitt 5). Schliesslich wird im Resümee (Abschnitt 6) reflektiert, welche medienpädagogischen Schlussfolgerungen sich aus den Befunden der empirischen Studie ableiten lassen.

2. Medienbilder des Islam als Muster der Markierung der *Anderen*

Dieser Abschnitt bezieht sich auf den Bereich der muslimischen *Medienrepräsentationen*. Aufbauend auf wesentlichen Erkenntnissen aus den Cultural Studies werden mediale Darstellungsweisen nicht als Abbildung einer gegebenen Wirklichkeit verstanden, sondern vielmehr als soziale Praxis der Bedeutungsproduktion. So beschreibt Stuart Hall mediale Repräsentation als «active work of selecting and presenting, of structuring and shaping: not merely the transmitting of an already-existing meaning, but the more active labor of making things mean» (Hall 1982, 64). Muslimische Medienrepräsentationen tragen folglich einen wesentlichen Teil dazu bei, welche Bedeutungen, Denkmuster und Leitbilder mit den Begriffen ‹Islam› und ‹Muslim*a› verknüpft sind oder radikaler ausgedrückt: wie im Mediendiskurs *der* Islam oder *die* Muslim:innen erst erschaffen werden (Said 1978). In diesem Prozess erfolgen stets auch Grenzziehungen, indem beispielsweise Muslimas und Muslime von Deutschen unterschieden und abgegrenzt werden. Im Sinne eines *Otherings* lassen sich muslimische Medienbilder daher auch als Muster der Markierung der *Anderen* beschreiben (Attia 2009; Richter 2015).

Solche Markierungen fallen gerade gegenüber Minderheiten oftmals homogenisierend und stereotypisierend aus. Viele inhaltsanalytische Studien belegen, dass über den Islam und Muslime in verschiedenen Medienangeboten überwiegend ereigniszentriert und in einem gewalt- und konflikthaften Kontext berichtet wird. Sei es Terrorismus und Extremismus, sei es Flucht, seien es Ehrenmorde oder Integrationsprobleme, sei es die Unterdrückung der Frau oder gleich die Islamisierung des Abendlandes (u. a. Ahmed und Matthes 2017; Baugut 2020; Brinkmann 2015; Hafez und Richter 2007; Karis 2013; Shooman 2014). Die These vom ‹Feindbild Islam› sei, so resümiert Kai Hafez,

> «mit den Methoden der empirischen Sozialforschung hinreichend belegt worden. Das Hauptproblem ist dabei nicht das Berichten über Gewalt und Repression an sich, sondern die völlige Fixierung auf dieses enge Themenspektrum. Problematisch ist also weniger, worüber berichtet wird, als worüber nicht berichtet wird.» (Hafez 2013, 347)

Mit den Lebensrealitäten der Angehörigen der muslimischen Diaspora haben die Medienrepräsentationen zumeist also wenig gemein, fehlen doch weitestgehend alltagsnahe Darstellungen wie Berichte über gelungene Integration, religiöse Praktiken oder berufliche Erfolgsgeschichten. Auch wenn an den Journalismus die normative Erwartungshaltung herangetragen wird, er müsse problematische Aspekte benennen und eine kritische Auseinandersetzung mit öffentlich relevanten Themen ermöglichen, lässt sich weder diese negative Themenfixierung noch die Ausblendung muslimischer Lebenswirklichkeiten als angemessen einordnen. «Denn diese vor allem Distanz erzeugende Berichterstattung macht aus der Minderheit das Fremde und Bedrohliche» (Ettinger 2019, 241). Eine zunehmende Islamophobie (Decker, Kies, und Brähler 2016; Spielhaus 2006) kann daher nicht losgelöst von muslimischen Medienrepräsentationen betrachtet werden. Die gegenwärtige Islamberichterstattung bietet nicht nur kaum Anknüpfungspunkte für interkulturellen Dialog und wechselseitige Akzeptanz, sie kann auch als Gefahr für den Zusammenhalt in der Gesellschaft angesehen werden. Konzentriert man sich beim komplexen und facettenreichen Begriff ‹gesellschaftlicher Zusammenhalt› legitimerweise auf die «Einstellungsebene» (Forst 2020, 44) und definiert sozialen Zusammenhalt etwas pragmatisch als «wechselseitig gut und gern ertragene Heterogenität» (Patzelt 2020, 16), dann lassen sich die in Medien veröffentlichten Inhalte mit Islambezug weitgehend als dysfunktional für diesen Zusammenhalt deuten. Für Aspekte wie Toleranz, Vertrauen, Akzeptanz oder Solidarität sind die muslimischen Medienbilder nämlich – so eine naheliegende Annahme – sicherlich unzuträglich und schädlich. Vor diesem Hintergrund ist von besonderem Interesse, wie sich Angehörige der muslimischen Diaspora selbst gegenüber den medialen Konstruktionen des Islams positionieren und welche Relevanz sie diesen für den Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft zuschreiben.

3. Medienrezeption (von Muslimas und Muslimen) als Verarbeitung lebensweltlicher Erfahrungen

Dieser Abschnitt thematisiert den Bereich der *Medienrezeption*: Rezeptionsprozesse werden in Anlehnung an das Encoding-Decoding-Modell von Stuart Hall (1980) als Bedeutungsproduktion im Kontext von Gesellschaft, Alltag und Kultur konzeptualisiert. Demzufolge sind Medieninhalte per se mehrdeutig. Die Bedeutung, die einem Medientext letztlich zugeschrieben wird, ist Folge eines kreativen und eigensinnigen Aneignungsprozesses, zu dem die gesellschaftliche Position eines Subjekts innerhalb der Gesellschaft den entscheidenden Interpretationsrahmen bereitstellt (Krotz 2009; Röser 2015). So können Menschen ausgehend von ihren Alltagserfahrungen die «dominante kulturelle Ordnung» (Hall 1999, 103) eines Medientexts hinterfragen oder auch divergierende Bedeutungen produzieren. Inwiefern Angehörige der muslimischen Diaspora islamische Medieninhalte interpretieren und deuten, steht folglich in Verbindung mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen und mit ihrer sozialen Positionierung innerhalb der Gesellschaft. Empirische Rezeptionsanalysen erlauben demnach immer auch Aussagen über gesellschaftliche Machtverhältnisse. Die religiöse Identität, hier die Identifikation mit dem Islam, lässt sich als *ein* zentrales, prägendes Merkmal im Rezeptionsprozess ansehen. Allerdings sind Subjekte mehrdimensional sozial positioniert, denn sie sind von einer Vielzahl an Identitätsachsen wie Geschlecht, Bildung oder sexuelle Orientierung durchkreuzt. Diese können je nach Ausprägung und Medientext in der Medienrezeption mehr oder weniger wirksam sein. Um gemäss Erkenntnisinteresse die relevanten Identitätsachsen angemessen zu erfassen, gilt es, in der empirischen Forschung ausreichend Raum für die Selbstpositionierung der Subjekte zu gewährleisten.

Die Forschung zur Rezeption muslimischer Medienrepräsentationen lässt sich im Allgemeinen als Desiderat innerhalb der Kommunikationswissenschaft charakterisieren. Es gibt insgesamt kaum Studien zur Interpretation der Medienbilder zum Islam; noch seltener sind Studien, in denen Angehörige der muslimischen Diaspora zu ihren Sichtweisen befragt werden. Die zentralen Einsichten aus den wenigen vorliegenden Rezeptionsstudien mit Muslimas und Muslimen lassen sich wie folgt skizzieren: Grundsätzlich wird die Berichterstattung über diesen Bevölkerungsteil

und den Islam von nahezu allen gesellschaftlichen Gruppierungen als sehr negativ wahrgenommen (Schneider, Fincke, und Will 2013) – vor dem Hintergrund der oben erwähnten Einsichten aus den Inhaltsanalysen ein kaum überraschender Befund. Eine hohe Identifikation mit der eigenen Gruppierung begünstigt zudem, dass negativ-stereotype Medienrepräsentationen über die eigene Gruppierung als besonders kritisch empfunden werden. Diese Wahrnehmung des Medientenors kann sowohl Diskriminierungs- und Ausgrenzungsgefühle hervorrufen als auch zur Einschätzung eines negativen Images der Binnengruppe innerhalb der Bevölkerung führen (Frindte et al. 2012; Karadas, Neumann, und Reinemann 2017; Lünenborg, Fritsche, und Bach 2011). Bei vielen Muslimas und Muslimen lässt sich ein tiefes Gefühl des Missverstandenwerdens beobachten, welches mit der negativen Berichterstattung korrespondiert. Einige fühlen sich zudem dazu gedrängt, die wahrgenommene Aussenansicht zu verteidigen. Eine mögliche Folge kann sein, dass sie dabei eine stärkere muslimische Identität entwickeln (Heeren und Zick 2014; Pollack und Müller 2018). Der vorliegende Artikel zielt darauf, die Befunde zur Rezeption muslimischer Medienrepräsentationen auszubauen und auf eine breitere empirische Basis zu stellen.

4. Methodisches Vorgehen

Die hier vorgestellte explorative Studie wurde im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts im Jahr 2021 durchgeführt.[2] Ausgehend von den oben genannten Einsichten einer weitgehend negativ gerahmten Medienberichterstattung über den Islam, zu der es kaum Rezeptionsstudien mit Muslimas und Muslimen gibt, standen die folgenden Fragen im Fokus:

1. Wie nehmen Angehörige der muslimischen Diaspora Repräsentationen des Islams in professionellen Medienangeboten sowie in Sozialen Medien wahr?

2 Den Studierenden des Forschungsseminars gilt mein herzlicher Dank für die Durchführung der Interviews sowie für erste Impulse zur Auswertung des Materials. Im Einzelnen mitgewirkt haben: Annika Altmann, Anna Sophia Alverdes, Jana Buschmaas, Anna Davydova, Anna Delarocque, Carolin Ruth Ehret, Alicia Hesse, Pia Marie Kindermann, Nele Louise Lautenbacher, Inga Maslowski, Caroline Mungen, Margarita Nikolova.

2. Empfinden sie die Medienbilder als Gefährdung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt?
3. Welche Handlungsempfehlungen formulieren sie zur Optimierung der Islamberichterstattung in professionellen Medienangeboten?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden 12 problemzentrierte Leitfadeninterviews (Keuneke 2017) mit Angehörigen der muslimischen Diaspora geführt. Das Sample umfasst Personen, die dem Islam in ihrer Lebensführung eine gewisse Bedeutung beimessen, zum Beispiel in Form der Einhaltung von Getränke- und Speisevorschriften, des täglichen Gebets oder der Begehung islamischer Feste. Das Ausmass der religiösen Identifikation der Interviewten[3] lässt sich insgesamt – wie bei der Mehrheit der muslimischen Religionsgemeinschaft – zwischen mittelhoch und mittelniedrig klassifizieren. Das Sample variierte hinsichtlich der religiösen Identifikation also nur leicht. Obwohl ein ausgeglichenes Verhältnis hinsichtlich der Kategorien Geschlecht und Schulbildung angestrebt wurde, befinden sich trotz intensiver Bemühungen unter den Interviewten vorwiegend Frauen mit gehobener Schulbildung. Diese waren der Studienteilnahme im Vergleich zu Männern (insbesondere mit einfacher Schulbildung) deutlich offener gegenüber eingestellt. Die folgenden zentralen Merkmale geben einen Überblick über das Sample:

– 10 Frauen und 2 Männer im Alter zwischen 19 und 51 Jahren.
– Die Identifikation mit dem Islam variierte zwischen mittelhoch und mittelniedrig.

3 In Anlehnung an Wan und Chew (2013) wurde religiöse Identifikation in drei Komponenten systematisiert. Erstens religiöses Wissen, zweitens religiöses Labeling sowie drittens religiöse Beziehungen. Diese drei Komponenten stehen miteinander in Beziehung und konstituieren gemeinsam die religiöse Identifikation. Entlang dieser Systematik haben die Interviewten zu Beginn des Interviews auf einer Art Zielscheibe markiert, wie wichtig ihnen folgende Aspekte sind: (a) Glaubensvorstellungen und Traditionen wie Fastenzeiten, Essensregeln, Gebetszeiten und islamische Feiertage, (b) die Erkennbarkeit als Muslim oder Muslima im Sinne der Zugehörigkeit zu einem Kollektiv (zum Beispiel durch das Tragen eines Kopftuchs oder einer Gebetskette) sowie (c) der Kontakt mit muslimischen Freunden und Bekannten oder der Besuch in der Moschee.

- Drei Interviewte mit einfacher Schulbildung (Haupt-, Real- oder weiterführende Schule) und neun mit gehobener Schulbildung (Abitur oder Fachabitur).
- Alle Interviewten wiesen einen Migrationshintergrund auf, davon zwei mit persönlicher Migrationserfahrung.

Der Interviewleitfaden umfasste insgesamt sechs thematische Dimensionen. Abbildung 1 gibt einen Überblick in Struktur und Aufbau des Leitfadens. Zu Beginn des Interviews thematisierten wir, wie die Interviewten das Leben als Muslima oder Muslim in Deutschland erleben, inwieweit sie sich mit dem Islam identifizieren und wie dieser ihren Alltag prägt sowie welche Bedeutung der Islam innerhalb der Familie einnimmt (Dimension 1). Dies zielte darauf, einen Eindruck von ihrer religiösen Identität zu gewinnen. In Dimension 2 interessierte uns, wie sie die Berichterstattung über Muslime und den Islam in professionellen Medienangeboten wahrnehmen. Ergänzend dazu diskutierten wir Potenziale und Gefahren von Sozialen Medien, zum Beispiel inwieweit Soziale Medien als Handlungsraum für mehr Teilhabe oder aber als Ort für rassistische Anfeindungen angesehen und erlebt werden (Dimension 3). Welche Bedeutung die Interviewten den muslimischen Medienrepräsentationen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt zuschreiben, thematisierten wir in Dimension 4. Anschliessend nahmen wir in Dimension 5 spezifische Themen und Diskurse zum Islam wie die Kopftuchdebatte oder Diskussionen um eine ‹Leitkultur› oder eine ‹deutsche Werteordnung› in den Blick. Ferner diskutierten wir mit den Interviewten, was Merkmale einer besonders gelungenen beziehungsweise besonders kritikwürdigen Islamberichterstattung sind und inwieweit sich die Berichterstattung in professionellen Medienangeboten aus ihrer Sicht verbessern liesse (Dimension 6). Insgesamt erhielten wir einen vielschichtigen Einblick in die Gefühlswelten und Einstellungen der Interviewten und konnten so ihre Sichtweisen auf den Konnex *Medien – Islam – Gesellschaftlicher Zusammenhalt* rekonstruieren.

1. Religiöse Identität
2. Wahrnehmung der Islamberichterstattung
3. Potenziale und Gefahren Sozialer Medien
4. Relevanzzuschreibungen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt
5. Schlüsselereignisse sowie spezifische Themen und Diskurse zum Islam
6. Optimierung der Islamberichterstattung

Abb. 1: Dimensionen des Interviewleitfadens. Eigene Darstellung.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels ethnografisch orientierter Porträts. Dies ist ein Verfahren, das eine besonders kontextsensitive Analyse erlaubt und «*regelgeleitet, transparent und intersubjektiv nachvollziehbar abläuft*» (Röser et al. 2018, 201, Herv. i. O.)

5. Befunde

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde der Studie präsentiert. Zunächst wird in Abschnitt 5.1 erörtert, wie die Interviewten die Islamberichterstattung wahrnehmen und welche Potenziale und Gefahren sie Sozialen Medien zuschreiben. Abschnitt 5.2 gibt einen Einblick, welcher Zusammenhang zwischen muslimischen Medienbildern und dem gesellschaftlichen Zusammenhalt hergestellt wird. Schliesslich werden in Abschnitt 5.3 Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Islamberichterstattung aus Sicht der Interviewten präsentiert.

5.1 *Wahrnehmung der Islamberichterstattung sowie Potenziale und Gefahren Sozialer Medien*

Im Allgemeinen sind unsere Interviewten an der *massenmedialen Berichterstattung* über Muslime und den Islam ausgesprochen interessiert, weil es sie «ja schon irgendwie betrifft» (Fatima, 20 Jahre, gehobener Schulabschluss). Aufgrund des Bezugs zu ihrer eigenen Lebenswelt sind sie für dieses Thema besonders sensibilisiert und einige suchen auch gezielt nach Medieninhalten mit Islambezug. Allerdings empfinden sie, den Einsichten aus dem Forschungsstand entsprechend (siehe Abschnitt 3), die Berichterstattung über den Islam in professionellen Medienangeboten weitgehend

als negativ, teilweise sogar islamfeindlich sowie als stereotyp und sehr undifferenziert. Sie fühlen sich in vielerlei Hinsicht ungerecht behandelt und in besonderer Art und Weise markiert. Um ein Beispiel zu nennen: Kritisch wird angesehen, wenn bei extremistischen Taten *nicht* eingeordnet wird, dass es sich bei den Attentätern um eine extremistische Minderheit handelt, die ihre kriminellen Handlungen zwar mit religiösen Motiven begründet, deren Taten aber von der überwiegenden Mehrheit der muslimischen Gemeinschaft verurteilt werden. Dieser Extremismus habe nichts mit ihrer religiösen Praxis zu tun und extremistische Einstellungen sehen sie auch als falsche Interpretation des muslimischen Glaubens an. Es fehle hier an einer sachlich notwendigen Differenzierung zwischen Muslimas und Muslimen, nicht-gewaltbereiten Islamisten und extremistischen Dschihadisten (siehe auch Dantschke 2017).

Vereinzelt werden in den Interviews aber auch gelungene Aspekte der Islamberichterstattung hervorgehoben. So wird mehrfach positiv erwähnt, dass gegenwärtig Muslimas und Muslime in der Berichterstattung häufig(er) zu Wort kommen, sei es wegen ihrer Expertise zum Islam oder als Betroffene. Gleichwohl wird auch hier kritisch relativiert, dass sich die muslimischen Interviewpartner:innen zumeist in einem thematisch negativen Kontext wie Terror, Integrationsprobleme oder Frauenunterdrückung äussern müssen.

Hinsichtlich ihrer *Repräsentation in Sozialen Medien* äussern sich die von uns interviewten Angehörigen der muslimischen Diaspora ambivalent. Für sie sind Soziale Medien einerseits ein Kommunikationsraum für anerkennende Sichtbarkeit, für Identitätsarbeit oder auch für den interkulturellen Austausch, weil dort zum Beispiel muslimische Themen in einer Art und Weise behandelt werden, der sie in der professionellen Medienberichterstattung nicht begegnen. Auch finden sie in Sozialen Medien Personen vor, die für sie eine Vorbildfunktion einnehmen und die auch Perspektiven von Muslimas und Muslimen in die Öffentlichkeit tragen, mit einer «moderneren Lebensweise [...], dass es nicht nur diesen einen Islam gibt, der oft so stereotypmässig dargestellt wird.» (Jamila, 24 Jahre, gehobener Schulabschluss).

Andererseits – und dies ist aus ihrer Sicht die Kehrseite – ermöglichen Soziale Medien die Verbreitung extremistischer Ansichten radikaler Kräfte und bieten zugleich Islamkritiker:innen eine öffentlichkeitswirksame Plattform. Gerade diese Kombination könne zu einer Polarisierung in der Gesellschaft beitragen. Ferner sehen sie in Sozialen Medien auch einen Ort, in dem sie und andere Muslimas und Muslime hasserfüllte Anfeindungen zum Beispiel in Form rassistischer Kommentare erleben:

> «Natürlich hat Social Media auch eine negative Seite. In den Kommentarspalten meistens (lacht) […]. Da liest man schon sehr oft auch sehr rassistische Kommentare von Leuten, die sagen: ‹Ja geht doch in euer Land zurück!›» (Samira, 27 Jahre, einfache Schulbildung)

5.2 *Relevanzzuschreibung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt*

Fragt man nach der Bedeutung der muslimischen Medienbilder für den Zusammenhalt innerhalb einer Gesellschaft, gilt es zunächst in den Blick zu nehmen, dass die *Interviewten ihre Vorstellung, wie die Mehrheitsbevölkerung über Muslime denkt, teils aus der (negativ wahrgenommenen) Berichterstattung ableiten*. So befürchtet beispielsweise Sahar: «In den Medien ist das eher so, dass viel Angst geschürt wird. Ich habe auch das Gefühl, dass die Menschen sich so denken: ‹Oh Gott, das sind immer Terroristen.›» (Sahar, 23 Jahre, gehobener Schulabschluss). Und Ismael reflektiert: «Ich sag mal so: Man guckt nicht weg […], weil man wissen möchte: ‹Ey, in welches Licht versuchen die uns gerade zu rücken?›» (Ismael, 22 Jahre, gehobener Schulabschluss). Seine Sorgen hinsichtlich der negativen Medienberichterstattung bringt er in einem weiteren Zitat entschieden zum Ausdruck:

> «Wenn man die komplette Schuld dem Islam in die Schuhe schiebt, dann macht das einen auch traurig. Wir leben ja hier in Deutschland sehr multikulturell und man versucht hier, ein gutes Licht zu hinterlassen und nicht für Hass zu sorgen. Man will mit jedem gut klarkommen und es sind nun mal sehr viele, die Fernsehen gucken oder sonst was. Und wenn irgendwann jeder nur noch schlecht über den Islam redet, dann traut man sich nicht mehr zu sagen: ‹Ok, ich bin Muslim›. Dann traut man sich das nicht mehr. […] Und wenn nur

> schlecht darüber geredet wird, dann hört dir auch keiner mehr zu. Dann wollen die Leute mit dem Islam auch nichts zu tun haben und sind auch nicht bereit für Gespräche.» (Ismael, 22 Jahre, gehobener Schulabschluss)

Insgesamt belegen die Daten eindrücklich, dass die Interviewten von einer starken Medienwirkung der Berichterstattung ausgehen, aus der sich – so ihre Annahme – ein negatives Islambild in der Gesellschaft speist. Sorgenvoll vermuten sie, dass die Berichterstattung Ressentiments und Ablehnung gegenüber Muslimas und Muslimen schürt. Zudem deutet sich im Material an, dass Medien von einigen Interviewten als absichtsvoll diskriminierende politische Akteure betrachtet werden. Auch wenn es wahrscheinlich ist, dass das Islambild in der Mehrheitsbevölkerung differenzierter und positiver ist als die Repräsentation innerhalb der Berichterstattung (Heeren und Zick 2014), ergeben sich bereits aus der vermuteten Medienwirkung reale Folgen für das Akzeptanzgefühl und die gesellschaftliche Teilhabe der Muslimas und Muslime.

Ein weiterer Aspekt ist, dass die Angehörigen der muslimischen Diaspora *persönliche Diskriminierungserfahrungen mit muslimischen Medienbildern verknüpfen*. So fühlen sich die Interviewten etwa ausgegrenzt, wenn sie Sätze lesen wie ‹Der Islam gehört nicht zu Deutschland›, obwohl sie selbst die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, oder wenn sie nach Berichten über sogenannte Ehrenmorde gefragt werden, ob ihre Eltern sie auch umbringen würden, wenn sie einen deutschen Freund hätten. Ferner fühlen sie sich diskriminiert, wenn sie nach islamistischen Terroranschlägen genötigt werden, sich zu rechtfertigen und auch öffentlich angefeindet und beleidigt werden, oder wenn sie im Vorstellungsgespräch danach gefragt werden, ob sie ein Problem mit Juden haben. Die Auflistung der hier exemplarisch herangezogenen Beispiele liesse sich ohne Weiteres fortführen. Prägnant verdeutlicht diesen Befund noch einmal ein Zitat von Tarek:

> «Zum Beispiel haben meine Familie und ich eine Situation erlebt: Obwohl der Mann uns nicht kannte, hat er uns in der Öffentlichkeit auf der Straße beleidigt. Er hat an der Ampel auf seinem Fahrrad

> gesessen und hat uns einfach so beleidigt: ‹Ihr Muslime und und und.› […] Und ich glaube das ist das Ergebnis, wie die Medien berichten.» (Tarek, 47 Jahre, gehobener Schulabschluss)

Insgesamt können die Interviewten nachvollziehbar belegen, dass sie in zahlreichen Alltagssituationen Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren und inwiefern sie dabei einen Bezug zu muslimischen Medienbildern erkennen. Tendenzen einer Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch die negativ verengten Medienbildern werden so eindrücklich sichtbar.

Doch welchen Mediendiensten schreiben die Muslime diese Effekte in erster Linie zu? Der professionellen Medienberichterstattung oder den Inhalten in Sozialen Medien? *Etwas überraschend richtet hier ein Grossteil den Fokus auf die Berichterstattung im professionellen Informationsjournalismus und nicht auf die teils hasserfüllten Inhalte in Sozialen Medien.* Polarisierungstendenzen sowie negative und islamophobe Einstellungen würden – so die Argumentation – besonders durch die Berichterstattung professioneller Medienangebote verstärkt, weil diese erstens eine höhere Glaubwürdigkeit sowie zweitens eine höhere Reichweite geniessen. Inhalte in Sozialen Medien werden in dieser Sichtweise als deutlich weniger relevant für eine Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts angesehen. Pointiert bringt diesen Befund das Zitat von Gülten zum Ausdruck:

> «*Bildzeitung* ist klar. Das ist meiner Meinung nach die reinste Katastrophe, aber auch so allgemein in den Nachrichten beim *heute journal* oder der Tagesschau […]. Ich merke nur, dass die ganz großen Verlage oder halt größere Fernsehsender mehr Reichweite bekommen und […] dass sie viel mehr eingreifen und viel, viel mehr verallgemeinern und dass die auch mehr Macht haben tatsächlich. Und deswegen vermeide ich die mittlerweile, so gut es geht.» (Gülten, 23 Jahre, gehobener Schulabschluss)

Aus Sicht der Interviewten liegt der Ursprung für eine Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch Medien also insbesondere in der journalistischen Islamberichterstattung, die Muslimas und Muslime durch Hervorhebung negativer Attribute von der Mehrheitsgesellschaft

abgrenzt und im Sinne einer homogenen Masse als Andere konstruiert. In dieser Argumentation stellt die Berichterstattung folglich den Nährboden für hasserfüllte Anfeindungen in Sozialen Medien bereit, sodass Hate Speech als Ausdruck beziehungsweise als Wirkung der negativen Medienberichterstattung gelesen wird.

Im letzten Satz des Zitats von Gülten deutet sich zudem an, dass mediale Otheringprozesse auch dazu führen können, dass sich Muslimas und Muslime von der professionellen Medienberichterstattung abwenden. *Ansätze einer medial desintegrierenden Verhaltensweise und in Teilen auch einer politischen Distanzierung* zeigen sich auch bei weiteren, wenn auch wenigen, Interviewten.[4] So hat die Unzufriedenheit mit der Darstellung von Muslimas und Muslime und dem Islam in den Medien beispielsweise bei Namika zu einer Abkehr von der Berichterstattung geführt:

> «Was so Medien und Politik angeht, halte ich mich relativ zurück […]. Für mich sind das einfach mehr Kopfschmerzen als alles andere […]. Ich höre nur manchmal zu, wenn mein Papa türkische Nachrichten hört […]. Ich habe auch weder *Facebook* noch *Instagram*. Ich habe mich irgendwann dafür entschieden, dass ich mich da zurückziehe, was in meinen Augen eine der besten Entscheidungen war, die ich bisher so für mich getroffen habe in dem Bereich.» (Namika, 21 Jahre, einfacher Schulabschluss)

Auch bei Rami zeigt sich eine ähnliche Entwicklung:

> «Mittlerweile [verfolge ich die Berichterstattung] nicht mehr […]. Seitdem die Zeit so krass war mit dem IS […]. Wenn ein Muslim damit zu tun hatte […], dann wurde nicht der einzelne Mensch, sondern die ganze Religion ins Schlechte gezogen. Wenn das ein Deutscher und kein Muslim war, dann wurde er nur als psychisch krank oder als psychisch labil dargestellt. Also, ich finde das nicht gut, was sie machen.» (Rami, 19 Jahre, gehobener Schulabschluss)

4 Relativierend sei hier angemerkt, dass solche Interpretationen und Einordnungen stets mit Vorsicht zu geniessen sind, denn die betroffenen Interviewten wenden sich zwar weitgehend von der professionellen Berichterstattung ab, sind aber durchaus gut in ihr soziales Umfeld integriert, was sich zum Beispiel an dem intensiven Kontakt mit (deutschen und muslimischen) Freund:innen ablesen lässt.

Ob eine negativ-stereotype Medienberichterstattung auch einen Rückzug in ethnisch-religiöse homogene Milieus und mediale Echokammern begünstigt, bis hin zur Radikalisierung und einer Vermeidung von Kontakten zu Nicht-Muslim:innen (Baugut und Neumann 2020; Neumann 2019), lässt sich anhand der Interviewdaten nicht valide beurteilen. Gleichwohl müssen auch oben präsentierte Aussagen über eine Distanzierung von der Medienberichterstattung als bedenklich eingestuft werden.

Jenseits dieser dysfunktionalen Auswirkungen der Medienberichterstattung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass die *Interviewten auch vielfach berichten, dass muslimische Medieninhalte als Türöffner fungieren, um in den interkulturellen Dialog einzutreten*. So freuen sie sich zum Beispiel darüber, wenn sie zu ihrer Religion authentische und ernsthaft interessierte Nachfragen erhalten, die durch die Medienberichterstattung angestossen wurden.

5.3 *Optimierung der Islamberichterstattung*

Hinsichtlich der Optimierung der professionellen Islamberichterstattung ist zunächst ein Befund zentral: Die Interviewten empfinden die Kritik an fundamentalistischen und extremistischen Einstellungen und Taten von Muslimas und Muslimen als durchaus angemessen, das heisst sie fordern nicht, islamkritische Perspektiven auszublenden. Gleichwohl formulieren sie zahlreiche Anregungen, durch die sich die Berichterstattung aus ihrer Sicht verbessern liesse. Diese lassen sich in drei zentrale Aspekte systematisieren.

Erstens fordern sie weniger Stereotypisierung und Dramatisierung sowie mehr Differenzierung, Einordnung und Hintergrundinformation. So sollte die Repräsentation der Muslimas und Muslimen sowie des Islams thematisch nicht auf Kontexte wie Terror, Integrationsprobleme oder sexualisierte Gewalt verengt sein. Es gelte vielmehr, in der Berichterstattung mehr Alltagsnähe herzustellen, zum Beispiel indem über islamische Feiertage, gelungene Integration oder interkulturelle Verständigung berichtet wird. Bei ‹Erfolgspersonen› sollte zuweilen der muslimische Glaube bewusst betont werden, um Identifikationsfiguren zu schaffen und eine positive Rahmung der Religion zu realisieren. Wenn über problematische

Themenfelder berichtet wird, dann sollte einerseits eine ganzheitliche Perspektive eingenommen werden, um Hintergründe und komplexe Zusammenhänge zu erörtern. Andererseits sollte stets die Diversität innerhalb der muslimischen Religionsgemeinschaft aufgezeigt werden, um einer Stereotypisierung vorzubeugen. Eine Homogenisierung wie die Muslime oder der Islam sollte folglich durch eine differenzierte Berichterstattung vermieden werden. Schliesslich umfasst dieser Aspekt auch den Wunsch, dass auf dramatisierende Elemente weitgehend verzichtet wird. Gemeint sind insbesondere provokante Schlagzeilen sowie eine stereotypisierende Bebilderung. Vielmehr sollte darauf geachtet werden, möglichst diskriminierungsfreie Sprache und Bilder zu verwenden.

Zweitens fordern die Interviewten eine höhere Partizipation von Muslimas und Muslimen an der Islamberichterstattung selbst, sei es indirekt in Form von Interviews als Expert:innen oder Beteiligte oder aber direkt im Rahmen der Produktion als Journalist:innen. Auf diese Weise sollen ihre Perspektiven und lebensweltlichen Erfahrungen Einzug in die Berichterstattung erhalten.[5]

Drittens ist ein zentrales Anliegen die De-Thematisierung spezifischer Ereignisse und Diskurse. Dies beginnt damit, auf die Nennung der Religionszugehörigkeit ohne nachvollziehbare Notwendigkeit zu verzichten. Zudem sollten spezifische Ereignisse wie sogenannte Ehrenmorde erst gar nicht den Einzug in die Berichterstattung finden, da die gesellschaftlichen Konsequenzen nicht im Verhältnis zum öffentlichen Interesse stehen würden.

> «Wenn ich die Wahl hätte, würde ich so einen Bericht erst gar nicht mit aufnehmen. Also ich würde sowas gar nicht in die Gesellschaft bringen, wo dann zig Leute anfangen zu diskutieren und wieder Vorurteile haben und wieder das Schubladendenken haben.» (Namika, 21 Jahre, einfacher Schulabschluss)

5 Aus den vorhandenen Daten lassen sich keine Aussagen über die Anzahl muslimischer Journalist:innen in den Redaktionen treffen (Horz 2018, 125). Allerdings ist davon auszugehen, dass diese gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil von etwa 6,6% deutlich unterrepräsentiert sind, zeigen doch Schätzungen zur Diversität im Journalismus, dass lediglich zwischen vier und sechs Prozent der Journalist:innen eine Migrationsgeschichte haben (Pöttker, Kiesewetter, und Lofink 2016), obwohl ihr Anteil in der Bevölkerung bei etwa 25% liegt.

Kurzgefasst ist neben dem Wunsch nach einer alltagsnahen und differenzierten Islamberichterstattung (auch durch Muslimas und Muslime selbst) ebenfalls der Verzicht auf eine markierende Berichterstattung eine relevante Handlungsempfehlung, um die Medienbilder zu relativieren und um Otheringprozesse zu vermeiden. Aus Sicht der Interviewten würde sich dies auch positiv auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirken.

6. Resümee: Medienpädagogische Implikationen

In diesem Beitrag wurden Befunde einer qualitativen Rezeptionsstudie mit Angehörigen der muslimischen Diaspora präsentiert. Dabei wurde deutlich, dass aus Sicht der Interviewten die mediale Repräsentation weitestgehend nicht mit ihrem eigenen Selbstverständnis übereinstimmt und nur wenig Identifikationspotenzial bietet. Stattdessen fühlen sie sich vielfach durch die Islamberichterstattung diskriminiert und ausgegrenzt. In diesem Zusammenhang werden Tendenzen einer Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts sichtbar. Zur Optimierung der Islamberichterstattung wurden zudem zahlreiche Handlungsoptionen aufgezeigt.

Die hier vorgestellten Befunde bieten Ansatzpunkte für die medienpädagogische Praxis. Sie können Wege aus der Polarisierung aufzeigen, um einer Gefährdung des Zusammenhalts zwischen Angehörigen der muslimischen Diaspora und der restlichen Bevölkerung entgegenzuwirken. Zwei medienpädagogische Implikationen seien an dieser Stelle skizziert.

Die *erste Massnahme* richtet sich an die Angehörigen der muslimischen Diaspora. Zum einen gilt es, ihre Kompetenz zur Einordnung journalistischer Produktionspraktiken zu schulen (siehe auch den Artikel von Beiler [1537] et. al. zur Journalismuskompetenz in diesem Band), denn die Mehrheit der professionellen Medien berichtet nicht aus politischen Motiven oder als politische Akteure stereotypisierend über den Islam und seine Gläubigen, sondern dahinter verbergen sich vorwiegend etablierte Nachrichtenfaktoren und Berichterstattungsmuster sowie wirtschaftliche Interessen und das Ringen um Publikumsaufmerksamkeit. Medien bilden nicht die Realität ab, sondern wirken durch ihre Selektionsentscheidungen an der Konstruktion von ‹Wirklichkeit› mit (siehe Abschnitt 2). So kämpfen beispielsweise Nachrichtenmagazine wie Spiegel, Focus oder Stern mit ihren teils

reisserischen Schlagzeilen und emotionalisierenden Bildern wohl eher um ihr Publikum als gegen den Islam. Auch wenn Inszenierungsmechanismen wie Emotionalisierung, Reduktion von Komplexität und Dramatisierung in der Islamberichterstattung und insbesondere im Boulevardjournalismus bei der unverhältnismässigen Konstruktion eines problematischen Islam auffallend häufig zum Einsatz kommen (Baugut 2020), so sind diese Stilmittel kein Alleinstellungsmerkmal der Islamberichterstattung. Neben der Kenntnis journalistischer Handlungsroutinen kann es für Angehörige der muslimischen Diaspora zielführend sein, Grundkenntnisse über Medienaneignungsprozesse zu erwerben, insbesondere hinsichtlich der kreativen und eigensinnigen Aneignung von Medieninhalten (siehe Abschnitt 3). Gibt es ein Bewusstsein für journalistische Produktionspraktiken sowie für die Kreativität in Rahmen von Medienaneignungsprozessen, wird es besser gelingen, negative Berichterstattung *nicht* als Abbild des gesellschaftlichen Meinungsklimas sowie als islamfeindlich politisch motivierte Handlung zu interpretieren. Ein Gefühl der medialen Diskriminierung lässt sich so möglicherweise mildern und zugleich das Vertrauen in Medien stärken.

Die hiermit angesprochenen medienpädagogischen Ziele dürfen allerdings keineswegs so interpretiert werden, als gebe es an der professionellen Islamberichterstattung keinen Änderungsbedarf, im Gegenteil. Daher richtet sich die *zweite Massnahme* an die Journalist:innen professioneller Medienangebote. Liegt den Medienschaffenden etwas am gesellschaftlichen Zusammenhalt, dann müssen sie ihre Praktiken der Islamberichterstattung kritisch reflektieren, zum Beispiel im Rahmen von Workshops. Darin sollte zwingend thematisiert werden, dass sich die stereotypen muslimischen Medienbilder negativ auf die Einstellung der Mehrheitsbevölkerung gegenüber dieser Minderheit auswirken können. Ferner sollte reflektiert werden, inwiefern die Mediendarstellungen – wie es hier unsere Befunde zeigen – von Muslimas und Muslimen selbst wahrgenommen werden und welche Folgen sich daraus für das soziale Miteinander in der Gesellschaft ergeben können. Damit ist die Vermittlung einer journalistischen Verantwortungsethik angesprochen. Des Weiteren müssten Inhalte und Formen der Islamberichterstattung thematisiert werden, die Muslimas und Muslime nicht zu einer Vermeidung des Medienangebots

bewegen, sondern die das Interesse wecken und der Mehrheitsbevölkerung Ausgangspunkte für einen interkulturellen Dialog bereitstellen. Hier gilt es auch zu hinterfragen, inwieweit Systemzwänge im Journalismus einer solchen Entwicklung entgegenstehen (Hafez 2010), denn auch aus ökonomischer Sicht könnte eine Pluralisierung der Berichterstattung lukrativ sein, immerhin leben in Deutschland schätzungsweise 5,5 Millionen Menschen mit Bezug zum Islam, die potenzielle Rezipierende sind.

Literatur

Ahmed, Saifuddin, und Jörg Matthes. 2017. «Media representation of Muslims and Islam from 2000 to 2015: A meta-analysis». *International Communication Gazette* 79 (3): 219–44. https://doi.org/10.1177/1748048516656305.

Attia, Iman. 2009. *Die ‹westliche Kultur› und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839410813.

Baugut, Philip. 2020. «Wie der Online-Boulevardjournalismus die Gefährlichkeit der islamistischen Szene konstruiert – und Muslime unter Generalverdacht stellt: Eine Analyse der Berichterstattung von krone.at». *SCM* 9 (3): 445–81. https://doi.org/10.5771/2192-4007-2020-3-445.

Baugut, Philip, und Katharina Neumann. 2020. «Online news media and propaganda influence on radicalized individuals: Findings from interviews with Islamist prisoners and former Islamists». *New Media & Society* 22 (8): 1437–61. https://doi.org/10.1177/1461444819879423.

Brinkmann, Janis. 2015. *Ein Hauch von Jasmin: Die deutsche Islamberichterstattung vor, während und nach der Arabischen Revolution – eine quantitative und qualitative Medieninhaltsanalyse*. Köln: Halem.

Dantschke, Claudia. 2017. «Attraktivität, Anziehungskraft und Akteure des politischen und militanten Salafismus in Deutschland». In *Salafismus in Deutschland: Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Ahmet Toprak, und Gerrit Weitzel, 61–76. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15097-6_4.

Decker, Oliver, Johannes Kies, und Elmar Brähler. 2016. *Die enthemmte Mitte: Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*. Unter Mitarbeit von Eva Eggers, Jörg M. Fegert, Alexander Häusler und Paul L. Plener. 2. Aufl. Gießen: Psychosozial. Die Leipziger »Mitte«-Studie 2016. https://www.boell.de/sites/default/files/buch_mitte_studie_uni_leipzig_2016.pdf?dimension1=division_demo.

Ettinger, Patrik. 2019. «Qualität der Medienberichterstattung über Muslime in der Schweiz: Ein ergänzender Beitrag zu Kurt Imhofs Krisentheorie». In *Wandel der Öffentlichkeit und der Gesellschaft: Gedenkschrift für Kurt Imhof*, herausgegeben von Mark Eisenegger, Linards Udris, und Patrik Ettinger, 211–43. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27711-6_11.

Forst, Rainer. 2020. «Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Zur Analyse eines sperrigen Begriffs». In *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, herausgegeben von Nicole Deitelhoff, Olaf Groh-Samberg, und Matthias Middell, 41–53. Frankfurt, New York: Campus. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/233764/1/Full-text-chapter-Forst-Gesellschaftlicher-Zusammenhalt.pdf.

Frindte, Wolfgang, Klaus Boehnke, Henry Kreikenbom, und Wolfgang Wagner. 2012. «*Lebenswelten junger Muslime in Deutschland: Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland*». Unveröffentlichtes Manuskript.

Geschke, Daniel, Anja Klaßen, Matthias Quent, und Christoph Richter. 2019. «*#Hass im Netz: Der schleichende Angriff auf unsere Demokratie. Eine bundesweit repräsentative Untersuchung*».

Hafez, Kai. 2010. «Mediengesellschaft – Wissensgesellschaft? Gesellschaftliche Entstehungsbedinungen des Islambildes deutscher Medien». In *Islamfeindlichkeit – Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*, herausgegeben von Thorsten G. Schneiders, 99–117. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92385-7_7.

Hafez, Kai. 2013. «Aufgeklärte Islamophobie: Das Islambild deutscher Medien». In *Islam – Kultur – Politik*, herausgegeben von Olaf Zimmermann, und Theo Geißler, 347–49. Politik & Kultur 11. Berlin: Deutscher Kulturrat.

Hafez, Kai, und Carola Richter. 2007. «Das Islambild von ARD und ZDF». *APuZ* 26–7: 40-46. https://www.bpb.de/apuz/30402/das-islambild-von-ard-und-zdf.

Hall, Stuart. 1980. «Encoding/decoding». In *Culture, Media, Language*, herausgegeben von Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe, und Paul Willis, 128–38. London, New York: Routledge.

Hall, Stuart. 1982. «The Rediscovery of Ideology: Return of the Repressed in Media Studies». In *Culture, Society and the Media*, herausgegeben von Tony Bennett, James Curran, Michael Gurevitch, und Janet Wollacott, 56–90. London: Routledge.

Hall, Stuart. 1999. «Kodieren/Dekodieren». In *Cultural Studies: Grundlagentexte zur Einführung*, herausgegeben von Roger Bromley, Udo Göttlich, und Carsten Winter, 92–110. Lüneburg: Zu Klampen.

Heeren, Jörg, und Andreas Zick. 2014. «Misleading Images: Results from Interviews with Media Producers, Journalists and Consumers on Muslims and Islam in German Media». *Middle East J Cult Commun* 7 (1): 46–63. https://doi.org/10.1163/18739865-00701003.

Horz, Christine. 2018. «Kommunikation in der Diaspora: Medienbeteiligung der Muslime». In *Transformation religiöser Symbole und religiöser Kommunikation in der Diaspora*, herausgegeben von Rauf Ceylan, und Haci-Halil Uslucan, 119–40. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22195-9_7.

Karadas, Narin, Katharina Neumann, und Carsten Reinemann. 2017. «Reziproke Effekte auf türkische Migranten: Eine Untersuchung zum Zusammenhang von sozialer Identität, Mediennutzung, Medienwahrnehmung und Medienwirkungen». *SCM* 6 (2): 128–59. https://doi.org/10.5771/2192-4007-2017-2-128.

Karis, Tim. 2013. *Mediendiskurs Islam: Narrative in der Berichterstattung der Tagesthemen 1979-2010*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01957-0.

Keuneke, Susanne. 2017. «Qualitatives Interview». In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos, und Claudia Wegener. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, 302–12. utb-studi-e-book 8314. Konstanz, München: UVK, Lucius.

Krotz, Friedrich. 2009. «Stuart Hall: Encoding/Decoding und Identität». In *Schlüsselwerke der Cultural Studies*, herausgegeben von Andreas Hepp, Friedrich Krotz, und Tanja Thomas, 210–23. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91839-6_17.

Lünenborg, Margreth, Katharina Fritsche, und Annika Bach. 2011. Migrantinnen in den Medien: Darstellungen in der Presse und ihre Rezeption. *Critical Studies in Media and Communication* v.7. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839417300.

Neumann, Katharina. 2019. *Medien und Islamismus: Der Einfluss von Medienberichterstattung und Propaganda auf islamistische Radikalisierungsprozesse.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27523-5.

Patzelt, Werner J. 2020. «Ressourcen gesellschaftlichen Zusammenhalts». In *Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten*, herausgegeben von Cathleen Bochmann, und Helge Döring, 11–26. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28347-6_2.

Pfündel, Katrin, Anja Stichs, und Kerstin Tanis. 2021. «*Muslimisches Leben in Deutschland 2020 – Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz: Forschungsbericht 38 des Forschungszentrums des Bundesamtes*».

Pollack, Detlef, und Olaf Müller. 2018. «Streitfall Islam: Religion und Integration aus Sicht der ‹Mehrheitsgesellschaft› und der Türkeistämmigen in Deutschland». In *Transformation religiöser Symbole und religiöser Kommunikation in der Diaspora*, herausgegeben von Rauf Ceylan, und Haci-Halil Uslucan, 101–17. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22195-9_6.

Pöttker, Horst, Christina Kiesewetter, und Juliana Lofink. 2016. *Migranten als Journalisten? Eine Studie zu Berufsperspektiven in der Einwanderungsgesellschaft.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01256-4.

Richter, Carola. 2015. «Orientalismus und das Andere». In *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*, herausgegeben von Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Swantje Lingenberg, und Jeffrey Wimmer, 313–21. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19021-1_33.

Röser, Jutta. 2015. «Rezeption, Aneignung und Domestizierung». In *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*, herausgegeben von Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Swantje Lingenberg, und Jeffrey Wimmer, 125–35. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19021-1_14.

Röser, Jutta, Kathrin Friederike Müller, Stephan Niemand, Corinna Peil, und Ulrike Roth. 2018. «Medienethnografische Porträts als Auswertungsinstrument: Techniken der kontextsensiblen Rezeptionsanalyse». In *Auswertung qualitativer Daten in der Kommunikationswissenschaft*, herausgegeben von Andreas M. Scheu, 193–207. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18405-6_13.

Said, Edward W. 1978. Orientalism. New York: Vintage books.

Schneider, Jan, Gunilla Fincke, und Anne-Kathrin Will. 2013. «*Muslime in der Mehrheitsgesellschaft: Medienbild und Alltagserfahrungen in Deutschland*». Unveröffentlichtes Manuskript. https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/Dokumente/PDFs/Medienbild-Muslime_SVR-FB_final.pdf.

Shooman, Yasemin. 2014. »*… weil ihre Kultur so ist«: Narrative des antimuslimischen Rassismus.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839428665.

Spielhaus, Riem. 2006. «Religion und Identität: Vom deutschen Versuch, ‹Ausländer› zu ‹Muslimen› zu machen». *IP-Internationale Politik* (3): 28–36. https://internationalepolitik.de/system/files/article_pdfs/IP_03-06_Spielhaus.pdf.

Wan, Ching, und Pony Yuen-Ga Chew. 2013. «Cultural knowledge, category label, and social connections: Components of cultural identity in the global, multicultural context». *Asian Journal of Social Psychology* 16 (4): 247–59. https://doi.org/10.1111/ajsp.12029.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements

Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag

Henrike Friedrichs-Liesenkötter[1] und Jana Hüttmann[1]

[1] Leuphana Universität Lüneburg

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Zusammenspiel von digitalen Medien, Bildung und Teilhabe mit einer Fokussierung auf das Thema Flucht. Das durch das BMBF geförderte ethnografische Forschungsvorhaben Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements (BIGEDIB) *(Laufzeit 2019-2022) widmet sich in praxistheoretischer Perspektive der Frage nach (Bildungs-)Teilhabe in unterschiedlichen medial durchdrungenen Bildungs- und Alltagskontexten junger Geflüchteter mittels Feldprotokolle teilnehmender Beobachtungen. Der Artikel zeigt anhand beispielhafter Sequenzanalysen zentrale Forschungserkenntnisse im Hinblick auf Bedingungen für die Ermöglichung von (Bildungs-) Teilhabe im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Ein zentrales Analyseergebnis ist die Notwendigkeit der Herstellung von Passung zwischen fachlich-personalen Anforderungen, subjektiven Voraussetzungen junger Geflüchteter und Charakteristika digitaler Artefakte unter der Rahmung der institutionellen Bedingungen im Bildungsarrangement.*

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Jana Hüttmann. 2023. «Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 169–193. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.07.X.

Conditions to enable Education and Participation of Young Refugees in the Context of Digitalized Educational Arrangements. A Focus on Media Didactics and Empowerment in Everyday Life

Abstract

This article focuses the interplay of digital media, education and participation in the context of forced migration. From a practice-theoretical perspective the ethnographic research project «Educational Participation of Refugees in Digitalized Educational Arrangements» (BIGEDIB) (duration 2019–2022), funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF), examines the question of (educational) participation of young refugees in the various digitalized educational and everyday settings. Based on exemplary sequence analyses of field logs of participating observations, the article shows central research findings with regard to conditions for enabling (educational) participation in the context of digitalized educational arrangements. One central result of the analysis is the necessity of creating a multidimensional fit between professional and personal requirements, subjective prerequisites of young refugees, and characteristics of digital artefacts under the framework of the institutional conditions in the educational arrangement.

1. Einleitung

Geflüchtete Personen – wenngleich es sich hierbei um eine Gruppe handelt, die von besonderer Diversität gekennzeichnet ist – begegnen in ihrem Alltag oftmals einer Vielzahl an strukturell hervorgebrachten sozialen, rechtlichen und politischen Barrieren, die Teilhabe erschweren können (von Unger 2018). Gleichzeitig sind Lebenswelt und Alltag geflüchteter Menschen in vielfältiger Weise durch Praktiken im Kontext digitaler Medien geprägt (Gillespie et al. 2018; Leurs und Patterson, 2020; Emmer, Kunst, und Richter 2020). So zeigen explorative Studien, dass digitale Medien, insbesondere das Smartphone, eine bedeutende Orientierungsfunktion im Alltag geflüchteter Jugendlicher innehaben. Des Weiteren fungieren

sie als Mittel (trans-)nationaler Selbstverortung (Kutscher und Kress 2018; Michalovich 2021) und sind für das Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit bedeutsam (Müller und Friedrichs-Liesenkötter 2018).

Digitalen Medien wird mit Blick auf pädagogische Kontexte das Potenzial zugesprochen, Teilhabeoptionen zu erweitern (z. B. KMK 2021, 3). In diesem Rahmen ist jedoch die Schlüsselstellung digitaler Medien für Teilhabe zu beachten, da diese auch zu einer Schwächung von Teilhabe führen können, wenn sich bereits bestehende Ungleichheiten im digitalen Raum fortsetzen bzw. forcieren (UNESCO 2021; Iske und Kutscher 2020).

Das Forschungsprojekt BIGEDIB (Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements), das die Bedeutung digitaler Medien für Bildung und Teilhabe aufseiten junger Geflüchteter rekonstruiert, setzt am Diskurs um Teilhabeoptionen durch digitale Medien an. Der vorliegende Artikel widmet sich nach einer kurzen Darstellung des ethnografischen Forschungsvorhabens und der Einordnung der Thematik in den aktuellen Forschungsstand der Diskussion zentraler Forschungsergebnisse. Anhand von Sequenzanalysen teilnehmender Beobachtungen im Feld werden bildungs- und teilhaberelevante Bedingungen aufgezeigt.

2. Forschungsstand und theoretische Verortung

Im Kontext von Fluchtmigration wird Bildung eine wichtige Rolle für mittel- und langfristige Aspekte sozialer und struktureller gesellschaftlicher Teilhabe zugesprochen (Koehler und Schneider 2019), wobei die zentrale Rolle digitaler Medien betont wird (Patil 2019). Häufig beschränken sich dezidierte Forschungen zur Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher jedoch auf den formalen Bildungskontext Schule, sodass eine kontextübergreifende Betrachtung bislang ein Forschungsdesiderat darstellt (Mancini et al. 2019). So existieren vereinzelte Studien (Bruinenberg et al. 2021; Michalovich 2021), die ausgehend von der Betrachtung medialer Praktiken im Kontext Schule die Bedeutsamkeit der Verknüpfung von unterschiedlichen (institutionellen) Settings im Kontext digitaler Medien für Bildungsteilhabe zwar benennen, aber nicht systematisch untersuchen. Hier setzt das Projekt BIGEDIB an, indem digitalisierte Bildungsarrangements mit Blick auf unterschiedliche Bildungsorte und -modalitäten (Rauschenbach

et al. 2004) sowie deren Verschränkungen in den Blick genommen werden. Diskurse um die Koppelung von (Medien-)Bildung, Inklusion und Teilhabe (u. a. Zorn, Schluchter, und Bosse 2019) unter der Rahmung eines weiten Inklusionsverständnisses, das junge Geflüchtete mit Blick auf Differenzkategorien um Herkunft und Flucht und etwaige Benachteiligungen adressiert, sind zudem relevante Parameter im Forschungsprojekt.

3. Forschungsprojekt «BIGEDIB»: Forschungsmethodologie und -methodik

3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsmethodik

Zielstellung des 3½-jährigen ethnografischen Verbundprojekts «Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements» (BIGEDIB) (01/2019–07/2022, Förderung durch das BMBF) der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg ist, die Bedeutung digitaler Medien für Bildung und Teilhabe aufseiten junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements zu eruieren. Im Projekt werden über die Analyse digitalisierter Bildungsarrangements und darin eingelagerter Praktiken (Schatzki 2016; Hirschauer 2016) Verweise auf Bildung und Teilhabe rekonstruiert. Umgesetzt wurde dies im Rahmen einer *multi-sited ethnography* (Falzon 2009) mit praxistheoretischer Ausrichtung (Schatzki 2002; Bettinger und Hugger 2020). Hierzu wurde jungen Geflüchteten mittels eines ‹Follow the People›-Prinzips in verschiedene Bildungs- und Alltagskontexte gefolgt. Zum ethnografischen Setting zählen der formale Bildungskontext der Schule (z. B. Unterrichtsbeobachtungen), der non-formale Bildungskontext der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Treffen mit Sozialarbeiter:innen des Jugendhilfeträgers) sowie informelle Bildungs- und Alltagskontexte (Freizeit, u. a. Treffen mit Peers).

Das Sample umfasst 26 geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 12 bis 23 Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsländern des Nahen Ostens, Osteuropa sowie Westafrika. Die Sampleauswahl zielt auf Diversität hinsichtlich verschiedener Faktoren wie etwa Aufenthaltsstatus, familiäres Umfeld (unbegleitet vs. begleitet), Geschlecht sowie Alter.

Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgte mittels Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) in einem damit einhergehenden zirkulären Erhebungs- und Analyseprozess.

Das Vorgehen umfasste teilnehmende Beobachtungen an verschiedenen Bildungsorten unter Erstellung von Feldprotokollen und anschliessender dichter Beschreibung im Rahmen von Fall- und Sequenzanalysen (Breidenstein et al. 2020), qualitative Interviews mit den Geflüchteten selbst sowie mit pädagogischem Personal (Lehrpersonen; Sozialarbeiter:innen) und Artefaktanalysen digitaler Medien (Lueger und Froschauer 2018). Das Material wurde des Weiteren vertieft mit einem dem Forschungsgegenstand angepassten Kodierparadigma in Anlehnung an Strauß und Corbin (1996) ausgewertet und miteinander trianguliert. Abschliessend erfolgte eine fall- und institutionsübergreifende Analyse.

3.2 *Praxistheorie und die Bedeutung für den Forschungsgegenstand*

Im Sinne einer partizipatorischen Perspektive (Hirschauer 2016) gilt es im Projekt BIGEDIB zu untersuchen, welche Beiträge die verschiedenen Partizipierenden in einem Arrangement bzw. im Vollzug einer Praktik leisten. *Arrangements* bzw. im Projekt *Bildungsarrangements* entstehen gemäss praxistheoretischer Ausrichtung im Zusammenspiel unterschiedlicher beteiligter Akteur:innen, darunter auch Artefakte mit den sie umgebenden Settings, eingelagerten Ordnungen und Strukturen sowie sich darin realisierenden Praktiken (Schatzki 2002). Hierbei kommt den Artefakten selbst eine ‹eigensinnige› Beteiligtheit an den jeweiligen Praktiken (Bollig und Kelle 2016) zu. Mit Blick auf den Forschungsgegenstand geht es folglich darum, die Beteiligtheit und die Bezüge verschiedender Entitäten aufeinander (menschliche Akteur:innen; digitale und analoge Artefakte) in einer Situation zu rekonstruieren, um darauf Hinweise auf Gelingens- und hemmende Bedingungen für Bildung und Teilhabe aufseiten junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements abzuleiten (s. zu praxistheoretischen Perspektiven in der Medienpädagogik unter der Rahmung von Digitalisierung Bettinger und Hugger 2020). Die Betrachtung des Zusammenspiels unterschiedlicher Orte, Ziele und Modalitäten

von Bildung (Rauschenbach et al. 2004, 20) ermöglicht jenseits eines kontextbeschränkten Verständnisses formaler Bildung eine multidimensionale und institutionenübergreifende Perspektive in der Erforschung von Bildung, jenseits eines kontextbeschränkten Verständnisses formaler Bildung (Leander, Phillips, und Taylor 2010).

Gemäss einem praxistheoretischen Bildungsverständnis verstehen wir Bildung als Tun, das sich performativ gestaltend und relational in der sozialen Praxis vollzieht (Asmussen 2020) und die angesprochene Analyse der Bildungsarrangements und der darin eingelagerten Praktiken erfordert. Das zugrunde gelegte Verständnis von Teilhabe geht über eine blosse Mitgliedschaft zu bestimmten Gruppen oder Institutionen hinaus (Herzmann und Merl 2017, 103) und umfasst Praktiken des Teilseins und Teilnehmens in unterschiedlichen sozialen, kulturellen und Bildungskontexten sowie Aspekte der Befähigung zur Umsetzung bildungsbezogener Praktiken.

4. Zentrale Analyseergebnisse

Im Folgenden werden Bildungsarrangements und darin eingelagerte Praxisvollzüge angesichts einer vorzunehmenden thematischen Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik (Lernen mit digitalen Medien) sowie auf Handlungsbefähigung im Sinne des lebenspraktischen Lernens (Heymann 2018) analysiert.

Hierzu werden zentrale Analyseergebnisse des Teilprojekts am Standort Lüneburg aus drei beispielhaften Sequenzanalysen, die aus teilnehmenden Beobachtungen hervorgingen, vorgestellt. Im Fokus steht die Rekonstruktion von förderlichen wie hemmenden Bedingungen für Bildung und Teilhabe im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Hierbei wird auf notwendige herzustellende Passungsverhältnisse abgestellt.

In den ersten beiden Sequenzen (4.1) steht die Mediendidaktik im Sinne eines Lernens mit Medien im Fokus der Betrachtung. Zwei Sequenzen aus Feldprotokollen mit ähnlich gelagerten Bildungsarrangements werden gegenübergestellt analysiert, da sich in der vergleichenden Betrachtung zur jeweils anderen Sequenz Möglichkeitsräume und Bedingungen hinsichtlich Bildungs- und Teilhabeoptionen besonders konturiert abzeichnen. Die

dritte analysierte Sequenz (4.2) bezieht sich auf das Thema Handlungsbefähigung mit Blick auf formal-schriftliche Kommunikation über digitale Medien. Die Auswahl der Sequenz erfolgt exemplarisch, da im Rahmen der vorgenommenen Beobachtungen digitale Medien häufig in einem solchen Kontext genutzt wurden.

4.1 Mediendidaktik – Lernen mit Medien mittels der Lernapp Anton

4.1.1 Verortung

Im Forschungsprojekt konnten verschiedenste Unterrichtssituationen beobachtet werden, deren Fokus auf dem Bereich der Mediendidaktik lag, also dem pädagogisch-intentionalen Einsatz von Medien aufseiten der Lehrperson, um bestimmte inhaltsbezogene Lernziele umzusetzen und Wissensinhalte zu vermitteln (Kerres 2020). Lernen verstehen wir hierbei nicht «[...] auf den Erwerb praktikenspezifischer Kompetenzen reduziert», sondern stets «als ein[en] Prozess der Teilnahme an Praktiken» (Alkemeyer und Buschmann 2017, 278).

Im Fokus der folgenden Betrachtung steht die Nutzung der Lernapp Anton über das digitale Artefakt des iPads im *Deutsch als Zweitsprache*-Unterricht in Schulklassen für Geflüchtete. Im Rahmen der Studie wurden ein solcher Unterricht und damit auch die Nutzung von Anton sowohl an einer Schule, die an einer Erstaufnahmeeinrichtung für geflüchtete Schüler:innen verortet ist als auch in einer Klasse für geflüchtete Schüler:innen zum Erwerb des ersten Schulabschlusses, die an eine Regelschule gekoppelt ist, in den Blick genommen.

Mit Blick auf den Unterricht in Klassen für Geflüchtete ist die grosse Heterogenität hinsichtlich des Alters der Jugendlichen, ihrer Herkunft, ihrer Sprachkenntnisse (des Deutschen wie auch anderer Sprachen) sowie der Erfahrungen und Fähigkeiten der Geflüchteten im Umgang mit digitalen Medien charakteristisch. Vorrangiger Kontext und Ziel des Einsatzes von Anton und iPad ist der Erwerb der deutschen Sprache.

Der Deutschunterricht in der Erstaufnahmeeinrichtung ist im Rahmen unserer Beobachtungen massgeblich durch die analoge Arbeit im Plenum geprägt. Die Einzelarbeit am iPad in der Lern App Anton tritt dabei phasenweise, meistens zu einem späten Zeitpunkt im Unterricht auf. Das gehäufte Auftauchen der Lernapp Anton unter Nutzung des iPads in Klassen für Geflüchtete hat dazu veranlasst, das digitale Artefakt der Lernapp Anton, das Bildungsarrangement und den Praxisvollzug in den Blick zu nehmen.

Es geht mit Blick auf die vorgestellte Analyse nicht darum zu eruieren, ob die Schüler:innen durch den Einsatz digitaler Medien Vorteile im Prozess ihres Spracherwerbs erfahren, sondern vielmehr um den Möglichkeitsraum und die dafür benötigten Bedingungen, um Sprache erwerben zu können. So ist mit Blick auf Fragen zu Bildung und Teilhabe mit dem Einsatz von Sprachlernapps die Hoffnung verbunden, Sprachkompetenzen (u. a. durch individualisierte Aufgabenstellungen und Feedback) zu fördern. Der Erwerb deutscher Sprachkompetenzen ist für alle Lernenden von hoher Relevanz, da diese sowohl für den Übergang in das Regelschulsystem als auch für die Alltagsbewältigung benötigt werden.

4.1.2 Analyse

In der folgenden Darstellung werden Sequenzen aus Feldprotokollen zum Einsatz der App Anton im Schulunterricht mit zentralen Ergebnissen einer Artefaktanalyse der App kombiniert.

Anforderungsvoller Prozess der Anmeldung und Auswahl von Lernaufgaben in der App Anton:

Die App Anton der solocode GmbH, verfügbar für Tablet, PC und Smartphone (Apple und Google Play), umfasst nach Herstellerangaben über 100.000 Aufgaben für verschiedene Unterrichtsfächer, darunter auch Deutsch als Zweitsprache. Es handelt sich um eine im Schulkontext weit verbreitete Anwendung mit einer sehr positiven Bewertung durch Nutzende (4,9/5 Sterne, Apple Play Store; Stand 15.02.2023].

Zunächst wird nun im Rahmen der Artefaktanalyse von Anton (Lueger und Froschauer 2018) der erstmalige Anmeldeprozess bei der App in den Blick genommen, welcher voraussetzungsvoll ist und entsprechend einer Entfaltung von Bildungspotenzialen im Wege stehen kann. Die Anmeldung besteht aus einem langwierigen mindestens 8-schrittigen Prozess. Die innere Struktur der App ist auf Regelschulen und die damit verbundene Fächerlogik bezogen. Zwar wird als Option die Auswahlmöglichkeit «Deutsch als Zweitsprache (DaZ)» angeboten, diese befindet sich jedoch nicht im Anmeldeprozess selbst, sondern muss nachträglich und damit entsprechend wenig intuitiv ausgewählt werden. Um diesen Schritt zu vollziehen, bedarf es folglich möglichst einer Kenntnis der DaZ-Funktion aufseiten der Nutzenden, andererseits ist diese Auswahlmöglichkeit nur schwer zu finden. Darüber hinaus gibt es keine Möglichkeit, sich die Anmeldeschritte vorlesen zu lassen. Im Kreis der in der App zur Verfügung stehenden Sprachen fehlen mit Blick auf eine Nutzung der App durch geflüchtete Schüler:innen Sprachen wie etwa Arabisch oder Persisch, die von einer Vielzahl geflüchteter Menschen gesprochen werden.

Vorbereitung des Einsatzes der App und die pädagogische Begleitung während der Arbeit in der App divergieren deutlich:
In der Betrachtung der Arrangements und der Entitäten (die App selbst; Lehrpersonen; Schüler:innen), die am Praxisvollzug beteiligt sind, werden zwei Unterrichtssequenzen an einer Schule einer Erstaufnahmeeinrichtung gegenübergestellt, in welcher jeweils zwei Lehrpersonen im Teamteaching unterrichten. Die Vorbereitung des Einsatzes der App sowie die pädagogische Begleitung während der Arbeit in der App divergieren zwischen den Sequenzen deutlich: Während in Sequenz 1 kaum Vorbereitung und Begleitung durch die Lehrpersonen stattfindet, beinhaltet Sequenz 2 ein hohes Mass an Vorbereitung und Begleitung.

Sequenz 1 – Geringe Vorbereitung und pädagogische Begleitung:
In der Sequenz wird einem geflüchteten Jugendlichen in den DaZ-Unterricht an einer Erstaufnahmeeinrichtung gefolgt. Der Unterricht erfolgt durch zwei Lehrpersonen im Teamteaching, davon agiert eine als unterstützende Lehrperson, welche an diesem Tag nur für zwei Stunden aushilft.

Zwölf Schüler:innen nehmen teil. Das Arrangement ist durch eine Einzelarbeit von vier Schüler:innen gekennzeichnet, die am iPad mit Anton arbeiten. Der Rest der Klasse arbeitet im Plenum. Die Sequenz zeigt mit Blick auf die Arbeit an den iPads einen geringen Grad an Vorbereitung durch die zwei beteiligten Lehrpersonen auf. Die Absprachen zum Einsatz der iPads zwischen den Lehrpersonen finden im Unterricht statt und es besteht Unsicherheit, ob überhaupt auf die Geräte zugegriffen werden kann:

> «‹Was ist nun mit den iPads?›, fragt LK1 HLK2 (Hilfslehrkraft 2). ‹Ja, weiß ich jetzt auch nicht. Geh du doch am besten mal rüber und frag, ob wir so vier haben können.› [...] Beide LKs unterhalten sich darüber, ob die iPads geladen sind, was HLK2 bejaht» (FP2 Nabil, Z. 44-49).

Eine Vorauswahl der Aufgaben oder ein vorbereitendes Anmelden in der App auf den ipads sind durch die Lehrpersonen im Vorfeld der Unterrichtseinheit nicht erfolgt. Des Weiteren kennt die Lehrperson, die massgeblich den Unterricht leitet, die Anwendung nur oberflächlich, während die Hilfslehrperson die Anwendung gar nicht kennt.

Neben dem geringen Grad an Vorbereitung zeigt sich in der Situation ein geringer Grad pädagogischer Begleitung. Die primär zuständige Lehrperson teilt lediglich die Geräte aus und teilt Gruppen zur Aufgabenbearbeitung in der Anwendung Anton ein. Hilfestellung bei der Auswahl geeigneter Aufgaben, eine Überprüfung, inwiefern die Aufgaben dem Lernniveau entsprechen oder Feedback zu dem Bearbeitungsmodus, den Schüler:innen wählen, finden nicht statt.

Dementsprechend sind die Schüler:innen bei der Einzelarbeit am iPad grösstenteils auf sich allein gestellt. Während die Anwendung des iPads (Einschalten, Auswahl der Anwendung) durch die Schüler:innen problemlos bewältigt wird, ergeben sich in Koppelung mit der Nutzung von Anton einige Hürden. So müssen die Schüler:innen den langwierigen Anmeldeprozess in deutscher Sprache durchlaufen. An dieser Stelle hätte auch eine andere Sprache ausgewählt werden können (s. oben), dies muss jedoch aktiv durch die Nutzenden geschehen. Bei der Anmeldung müssen die Schüler:innen unter anderem eine Klassenstufe und ein Unterrichtsfach auswählen. Basierend auf diesen Angaben werden ihnen von der Anwendung automatisch Aufgaben vorgeschlagen. Sie wählen in der Beobachtung

beim Anmeldeprozess das Fach Deutsch und die dritte Klassenstufe aus, vermutlich weil sie der dritten Lerngruppe der Erstaufnahmeeinrichtung zugeteilt sind. Dementsprechend werden ihnen von der Anwendung Aufgaben auf dem Niveau «Deutsch dritte Klassenstufe» vorgeschlagen, obwohl das Lernniveau der Klasse eigentlich dem Fach «Deutsch als Zweitsprache» entspricht – dies lässt darauf schliessen, dass weder Schüler:innen noch Lehrpersonen die Konfigurationsoption «Deutsch als Zweitsprache» kennen. Während der folgenden Bearbeitung ist zu beobachten, dass die Schüler:innen viele vom Programm als falsch markierte Antworten abgeben. Die Bearbeitung scheint dabei willkürlich zu erfolgen bzw. so lange, bis die korrekte Antwort nach mehrmaligem Durchlaufen der Übung durch das das digitale Artefakt bestätigt wird. Der im Artefakt enthaltene Gamification-Ansatz scheint ein solches Vorgehen zu verstärken:

Es

> «macht [...] den Anschein, dass die SuS sich nahezu wahllos durch die Übungen klicken oder nach dem Prinzip ‹trial and error› die Übung nach einem gemachten Fehler immer komplett wiederholen, um sie fehlerfrei zu bestehen und dann mit den Punkten, die man bei einer fehlerfreien Übung erhält, ein Spiel spielen zu können» (FP2 Nabil, Z. 79-82).

In Sequenz 2 mit einer ähnlichen Ausgangslage hinsichtlich Unterrichtsziel und Voraussetzungen der Schüler:innen wirkt die gewählte pädagogische Rahmung durch die Lehrperson dagegen als vermittelnder Faktor zwischen den Anforderungen der Anwendung und den Voraussetzungen der Lernenden. Hierzu wird im Folgenden Sequenz 2 gegenübergestellt.

Sequenz 2 – Hohes Ausmass an pädagogischer Vorbereitung und Begleitung:
In Sequenz 2 wird im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung ein «Deutsch als Zweitsprache»-Unterricht derselben Erstaufnahmeeinrichtung wie in der ersten Sequenz aufgesucht. Die Klasse aus ca. 15 Jugendlichen wird von zwei Lehrpersonen betreut (davon eine Lehrperson, die den Unterricht massgeblich konzipiert und vorbereitet, auf die sich die nachfolgenden Ausführungen massgeblich beziehen, und eine in der Lehrsituation

unterstützende Lehrperson). Nach einer Einführung in die Arbeit mit der App auf Deutsch und Englisch erhalten alle Schüler:innen ein iPad für die Arbeit mit der Anton-App.

Zentrales Element ist in Sequenz 2 die Einführung in die App durch die Lehrperson, in deren Verlauf diese Nutzungshinweise gibt, die sie über ein mit dem Beamer verbundenes iPad für alle Schüler:innen einsehbar präsentiert. Dies schafft von Beginn an die Möglichkeit, ein Verständnis für die Funktionsweisen und Handlungsmöglichkeiten mit der App aufzubauen.

Bedeutsames Charakteristikum für das Arrangement ist die dem Praxisvollzug vorgelagerte individualisierte Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrperson, in der sich diese mit den einzelnen Kenntnisständen der Jugendlichen auseinandergesetzt und darauf basierend individuelle Aufgabenprofile angelegt hat, die sie ihnen in der Unterrichtsstunde zuteilt.

Deutlich wird die intensive Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben und daraus resultierenden Chancen, aber auch den Begrenzungen für den Lerneinsatz durch die Lehrperson im Vorfeld des Einsatzes der App: So benennt sie als Intention des Medieneinsatzes, dass sie Aufgaben zur Wiederholung von Themen einsetze (Begrüssung, Schule, Körper, Farben). Mit Blick auf negative Aspekte des Medieneinsatzes führt die Lehrperson im Gespräch mit den Ethnografinnen an, dass die App Fehler enthalte, was sich auf deren Einsatz im Lerngeschehen auswirke:

«In einer Übung werden Silben falsch betont, sie habe die Übung deshalb rausgelassen» (FP1 Qarim, Z. 45). Diesen Umstand bezeichnet die Lehrperson als «ein bisschen blöd» (FP1 Qarim, Z. 45).

Grenzen des Einsatzes bestünden zudem darin, dass die Lehrperson über zu wenig zeitliche Ressourcen verfüge, die durch die Schüler:innen bearbeiteten Übungen zu kontrollieren und so individuelle Schwachstellen herauszuarbeiten und besser individuell zu fördern. Insgesamt gibt die Lehrperson an, dass sie mit der App sehr zufrieden sei. Dies scheint vor allem angesichts des heterogenen und teilweise nicht vorhersehbaren Unterrichtssettings von Relevanz zu sein: Die Herausforderung, die aus der besonderen hier vorliegenden Schulform resultiert (in grosser Zahl wechselnde Schüler:innen, oft nicht bekannt vor Unterrichtsbeginn), wirkt hier einerseits als limitierender Faktor für die Schaffung von Bildungsräumen,

da die Lehrperson nie sicher weiss, welche Klassenzusammensetzung sie am nächsten Unterrichtstag erwarten kann. Andererseits ermöglicht das Arrangement aus technischem Equipment und individualisierter Vorbereitung die Bereitstellung individueller Lernsettings, mit welchen potenziell den sehr heterogenen Bedarfen und Wissensständen der einzelnen Schüler:innen begegnet.

Die vorgelagerte Vorbereitungsleistung bezieht sich neben der inhaltlichen Vorbereitung des Lerngegenstands auch auf die technische Ebene. So ist das Arrangement dadurch gekennzeichnet, dass die technische Infrastruktur vorbereitet wird und somit im konkreten Handlungsvollzug einsatzbereit ist. Deutlich wird an dieser Stelle die Notwendigkeit einer technischen Betreuung der Geräte, etwa mit Blick auf Akkuladestand oder Virenscans.

Beide genannten Merkmale sind in Sequenz 1 nicht vorzufinden. Dort wurde weder der Unterricht an die Sprachkenntnis der Schüler:innen angepasst noch die notwendige technische Infrastruktur bereitgestellt.

Insbesondere die dauerhafte Ansprechbarkeit der beiden Lehrpersonen in Sequenz 2, welche durch das proaktive Herumgehen und Kontrollieren von Handlungsvollzügen am iPad fortwährend im Klassenraum präsent sind, eröffnet Teilhabemöglichkeiten der einzelnen Schüler:innen, da sie sich bei Hinderungsgründen im Spracherwerb am iPad direkt an die Lehrpersonen wenden können. Zusätzlich wirkt auch die Kontrolle der Einhaltung aufgestellter Regeln im Umgang mit der Technik (u. a. Kopfhörer benutzen, um andere Schüler:innen nicht zu stören) ermöglichend darauf, Bedingungen zu schaffen, um an den Sprachübungen teilzuhaben.

Die komparative Analyse der beiden Sequenzen verdeutlicht, dass durch das unterschiedlich hohe Ausmass an Vorbereitung der Unterrichtssituation und pädagogischer Begleitung in der Nutzungssituation der Anwendung sich entsprechend gänzlich anders gelagerte Möglichkeitsräume für (Bildungs-)Teilhabe im Rahmen der jeweiligen Unterrichtssituationen eröffnen:

In Sequenz 1 sind die Schüler:innen in der Unterrichtssituation überwiegend auf sich allein gestellt und beschäftigen sich grösstenteils mit Lernaufgaben, die nicht ihrem jeweiligen Kenntnisstand hinsichtlich der deutschen Sprache entsprechen. Dies ist vor allem dadurch bedingt,

dass die Möglichkeiten zur Spracheinstellung des digitalen Artefakts den menschlichen Akteur:innen (Lehrpersonen und Schüler:innen) nicht bekannt sind.

In Sequenz 2 hingegen erfolgt eine individualisierte, an den Kenntnisständen der Schüler:innen ausgerichtete Unterrichtsvorbereitung und eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der App durch die Lehrperson; dieses analytische Explorieren der App durch die Lehrperson schafft erst die Grundlage dafür, überhaupt einschätzen zu können, was die App inhaltlich leisten kann und für welche Aufgaben(typen) diese sich eignet. Statt eines ‹Trial-and-Error›-Vorgehens wie in Sequenz 1 können die Schüler:innen in Sequenz 2 bei den im didaktischen Setting durch das Herumgehen im Klassenraum deutlich präsenteren Lehrpersonen nachfragen, sodass eine auf die Heterogenität der Lernenden abgestellte Unterstützung erfolgen kann. Des Weiteren wirkt das digitale Artefakt der App selbst als Akteur im Lerngeschehen, indem es in Wechselwirkung mit anderen Bedingungen des Arrangements spezifische Nutzungsformen darlegt: So ist davon auszugehen, dass die Schüler:innen in Sequenz 1 die Lernstufe *Klasse 3* in der App auswählen, da sie erstens Klassenstufe 3 der Schule besuchen (die numerische Zuordnung ist jedoch willkürlich und bezieht sich nicht auf das sprachliche Lernniveau) und zweitens da die Auswahlmöglichkeit *Deutsch als Zweitsprache* aufgrund der Navigationsstruktur der App nur schwer auffindbar ist.

4.2 *Handlungsbefähigung: Formal-schriftliche Kommunikation als Anlass für Vermittlung und Befähigung*

Im weiteren Verlauf wird eine Sequenz vorgestellt, in welcher die Handlungsbefähigung geflüchteter Jugendlicher in ihrem Alltag durch Unterstützungsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht werden soll.

4.2.1 *Verortung*

Einige der teilnehmenden Jugendlichen befinden sich in Unterstützungsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Umfang und Art der Betreuung variieren dabei stark. Während einige von ihnen im eigenen Wohnraum leben und sich wöchentlich mit einem:r Sozialarbeiter:in treffen, sind andere im trägereigenen Wohnraum untergebracht, werden bei offiziellen Terminen und bei organisatorischen Anliegen unterstützt oder im Rahmen einer privaten Vormundschaft begleitet. In diesem institutionellen Kontext zeichnen sich im empirischen Material Hinweise zur Befähigung der jugendlichen Geflüchteten in Bezug auf ihr Alltagshandeln ab. Im Sinne des lebenspraktischen Lernens geht es um die Befähigung zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen, aber auch den Erwerb alltagsrelevanter Kompetenzen, die das Zurechtkommen in der Gegenwart und nahen Zukunft gewährleisten (Heymann 2018, 44). Befähigung meint hier in praxistheoretischer Perspektive, «dass Menschen erst in ihrer Teilnahme an Praktiken zu Trägern bestimmter Fähigkeiten werden» (Alkemeyer und Buschmann 2017, 272). Weiter meint Befähigung, auf situativ entstehende Anforderungen so reagieren zu können, dass dies als sinnvoll, angemessen und damit kompetent anerkannt wird (ebd., 277). Momente von Befähigung zeigen sich in den gemeinsamen Handlungsräumen von Jugendlichen und Sozialarbeiter:innen, an denen auch digitale Medien beteiligt sind. Die Beschaffenheit der digitalen Artefakte und die daraus resultierenden technischen Möglichkeiten bestimmen die Handlungsvollzüge mit.

4.2.2 *Analyse*

Die betrachtete Sequenz zwischen dem Sozialarbeiter Dennis und dem 18-jährigen Jugendlichen Jibril spielt sich in den Räumlichkeiten des Jugendhilfeträgers ab, durch den der Jugendliche im Rahmen von wöchentlichen Treffen betreut wird.

> ‹‹So, was steht heute noch an? Achja genau du hast einen Brief von der GEZ dabei, was wollen die denn von dir? Lass mal schauen.› Jibril reicht ihm den Brief hin, woraufhin Dennis fragt, ob er ‹den Inhalt des Briefes verstanden› habe.» (FP1_Jibril, Z. 38–41)

Durch die wöchentlichen Treffen existiert ein klar definierter Raum für die Klärung der Anliegen. Das vom Jugendlichen mitgebrachte offizielle Schreiben liefert Hinweise auf die vielschichtigen institutionellen und aufeinander bezogenen Abhängigkeiten, in denen sich der Jugendliche befindet. So benötigt die GEZ für die Befreiung des Jugendlichen vom Rundfunkbeitrag den aktuellen Bescheid des Job-Centers. In der Bearbeitung des Anliegens muss zwischen solchen Anforderungen von Institutionen und der Alltagswelt der Jugendlichen vermittelt werden. Die Bewältigung offizieller formaler Kommunikation mit unterschiedlichen Institutionen wie dem Jobcenter präsentiert sich hierbei als eine zentrale Herausforderung. Das räumliche Setting (Besprechungsraum Kinder- und Jugendhilfe) und relevante analoge Artefakte (mitgebrachter Brief der GEZ) sind bedeutsamer Teil des Arrangements, das für die Bearbeitung in ein digitalisiertes Setting verlagert wird:

> «‹Wir können eine Mail ans Job Center schreiben.› schlägt Dennis Jibril vor (...). Jibril nimmt sein Handy vom Tisch und dreht das Display zu sich. Dennis stutzt und fragt ihn: ‹Willst du am Handy oder hier am Laptop?› Jibril zuckt die Schulter und lacht. ‹Laptop ist besser zum Schreiben› sagt Dennis weiter. Jibril nickt und legt sein Handy wieder beiseite» (Z. 44f.)

Die beiden Akteure definieren einen digitalen Arbeitsmodus zur Umsetzung der Bearbeitung, wobei die Handlungsmacht hierbei von Sozialarbeiter Dennis ausgeht, der letztendlich auch das zu verwendende digitale Artefakt Laptop bestimmt: Der Laptop wird hierbei zum Grenzobjekt der unterschiedlichen sozialen Welten, in denen der Jugendliche, aber auch der Sozialarbeiter agieren, indem dieser gemeinsame Bezugspunkte schafft und eine Verständigung zwischen diesen sozialen Welten ermöglicht. Als zentrale Bedingungen für den Bearbeitungsprozess des Schreibens werden hier die Verfügbarkeit des Laptops deutlich sowie die Einigung über den Bearbeitungsmodus und die daraus resultierenden Verfahrensschritte.

Im weiteren Praxisvollzug leitet der Sozialarbeiter Jibril kleinschrittig durch die Erarbeitung des Textes, wobei er den Jugendlichen durch konkrete Nachfragen auffordert, bereits vorhandenes Wissen (technisch,

inhaltlich und formal) einzubringen. Als Vergleich aus der Lebenswelt des Jugendlichen nutzt der Sozialarbeiter das Bild der Kundennummer eines Mobilfunkanbieters, um dem Jugendlichen ein Verständnis hinsichtlich des generellen Aufbaus des formalen Schreibens und der Bedeutung der einzelnen Bausteine zu vermitteln:

> «‹Weißt du noch, was schreibt man immer ganz am Anfang?› [...]. ‹Ah diese Dings? Diese Nummer?› sagt Jibril. ‹Genau, dein Aktenzeichen› bestätigt nun auch Dennis Jibrils Annahme. ‹Das ist wie bei Vodafone, deine Kundennummer, wenn du da einen neuen Vertrag machst oder so›» (Z. 65–71).

Mit diesem erklärenden Vergleich werden lebensweltbezogene bildungsbedeutsame Möglichkeitsräume für den Vermittlungsprozess gegenüber dem Jugendlichen eröffnet. Bedingung dafür, dass eine solche Vermittlung initiiert werden kann, ist das Wissen des Sozialarbeiters über informelle Anknüpfungspunkte im Leben des Jugendlichen (Kundennummer, Name des Telefonanbieters), anhand derer er institutionelle Logiken und Bedeutsamkeiten für den Jugendlichen greifbar machen kann. Insgesamt wird das Bestreben des Sozialarbeiters deutlich, an das bereits vorhandene Wissen des Jugendlichen anzuknüpfen. Hierbei zeigt sich auch, dass sich die Vermittlung von Wissen durch den Sozialarbeiter sowohl auf technisches Know-how, d. h. E-Mail-spezifisch, als auch auf Grundlagen der formalen Kommunikation bezieht und beides in der Vermittlung miteinander verzahnt wird.

Das Eingehen des Sozialarbeiters auf die Ressourcenausstattung des Jugendlichen, z. B. im Hinblick auf technische Vorkenntnisse über das verwendete Artefakt, aber auch in Bezug auf Fähigkeiten formaler Kommunikation, wird somit zu einem zentralen Faktor für die Eröffnung eines bildungsrelevanten Vermittlungsraumes im Zuge der Handlungsbefähigung.

Der im gemeinsamen Verfassensprozess der Mail eröffnete Möglichkeitsraum bezieht sich nicht nur auf Befähigungspotenziale formaler Sprache und technische Herausforderungen, sondern auch auf orthografisches Wissen. Als der Sozialarbeiter auf die korrekte Schreibweise des Wortes «Grüßen» hinweist, funktioniert die von ihm gewählte Vermittlungsstrategie einer verbalen Erklärung jedoch nicht («Aber das wird mit scharfem

S geschrieben!» weist Dennis auf den Fehler hin. «Was das?» fragt Jibril irritiert. Dennis zeigt ihm die Taste auf der Tastatur, die Jibril daraufhin drückt.» Z. 96–98). Erst die haptische und bildliche Beschaffenheit des digitalen Artefakts Laptop (Tastatur) ermöglicht es Dennis, dem Jugendlichen sein Anliegen zu vermitteln. Als weitere Strategie des Sozialarbeiters wird die Vermittlung der Empfängerperspektive deutlich, wobei der Laptop in seiner Gegenständlichkeit eine relevante Rolle spielt:

> ‹‹Hier kannst du noch Abstände einfügen. Dann kann dein Sachbearbeiter das besser lesen, ne? Sonst hängt der da vorm Laptop und sagt hääää was ist denn da geschrieben?›, spielt er den Sachbearbeiter nach und geht mit der Nase übertrieben nah an den Laptop ran.» (Z.104–110).

Der Sozialarbeiter nutzt ein Rollenspiel, um dem Jugendlichen die Wirkung seines Textes für den Empfänger und die Bedeutung einer Formatierung aufzuzeigen. Hier wird die vermittelnde Position des Sozialarbeiters zwischen dem Empfänger der Email (Sachbearbeiter im Job-Center) und dem Jugendlichen als Verfasser deutlich. Er ist somit ‹Mittler› und schafft Übersetzungen, welche die Verständigung zwischen den betroffenen sozialen Welten (Lebenswelt des Jugendlichen und Arbeitswelt im Job-Center) möglich macht. Gleichzeitig wird eine von dem Artefakt ausgehende Anforderung für das Schreiben eines offiziellen Textes deutlich: So werden Kenntnisse darüber benötigt, wie die Formatierung eines digital abgefassten Text umzusetzen ist, um Empfangenden des Schreibens das Lesen zu erleichtern. Damit verknüpfte Kenntnisse zum Aufbau formaler Schreiben und eine technische Umsetzung im Emailprogramm bzw. am digitalen Artefakt Laptop werden im Praxisvollzug zum gleichzeitigen Vermittlungsgegenstand. Die Verzahnung in der Vermittlung von technisch anwendungsbezogenen Kenntnissen mit Wissen, das sich auf formalen Schriftverkehr bezieht, erweist sich hierbei als förderlich für den Einsatz des digitalen Artefakts zur Bearbeitung des offiziellen Schreibens und der damit verbundenen Bewältigung alltäglicher Aufgaben.

Das digitale Artefakt Laptop – und darin eingebettet das Emailprogramm – ermöglicht neben der praktischen Vermittlung von Nutzungsfähigkeiten auch situativ Lösungsmöglichkeiten zu finden. Mit der

Bearbeitung offizieller Schreiben im digitalisierten Setting entstehen Räume des Lernens und Verstehens und es wird eine darauf basierende Befähigung des Jugendlichen durch seine Teilnahme an dieser Handlung eröffnet. Diese Möglichkeitsräume beziehen sich sowohl auf den Erwerb sprachlich-formaler Kompetenz als auch auf den Erwerb eines auf das technische Artefakt bezogenes Wissens. Die Hervorbringung von Möglichkeitsräumen für Teilhabe in dem betrachteten Arrangement stellt sich als eine verteilte Praxis zwischen menschlichen Akteur:innen, ihren normativen (fachlichen) Vorstellungen und Ressourcen sowie dem digitalen Artefakt Laptop einschliesslich dessen Anforderungen und Möglichkeiten dar.

Das Passungsverhältnis zwischen (normativen) Konzepten des Sozialarbeiters im Umgang mit digitalen Artefakten und dem darauf basierenden gewählten Bearbeitungsmodus einerseits und den digitalen Nutzungskenntnissen und Kapitalien der Jugendlichen andererseits erweist sich als zentrale Bedingung in der Gestaltung von Anleitungspraktiken zur Befähigung zu formaler Kommunikation mit digitalen Medien.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Digitale Medien spielen in ihrer Funktion als Partizipierende im Praxisvollzug in digitalisierten Bildungsarrangements, in denen sich junge Geflüchtete bewegen, eine zentrale Rolle. Sie dienen als Arbeitsgerät und als Artikulationsmöglichkeit (z. B. mit Blick auf die formal-schriftliche Kommunikation), als Vermittlungsgegenstand (z. B. Lernapp), als Informationsquelle (z. B. Online-Recherche) oder auch als Gesprächsanlass.

Es ist zunächst festzuhalten, dass Einsatz und Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements voraussetzungsvoll sind; ein Einsatz digitaler Medien per se, der nicht an die Bedingungen des Bildungsarrangements angepasst wird, schafft wenig Raum für die Entfaltung von (Bildungs-)Teilhabe (s. dazu auch Friedrichs-Liesenkötter et al. 2022). Ein Kernergebnis der Analysen im Forschungsprojekt – auch über die hier vorgestellten Analysen hinaus – ist, dass eine multidimensionale Herstellung von Passung hinsichtlich der gewählten digitalen Artefakte, der subjektiven Voraussetzungen der jungen

Geflüchteten, der fachlich-personellen Anforderungen unter der Rahmung der institutionellen Bedingungen zentral ist, um Bedingungen zu schaffen, welche die Erweiterung von Bildung und Teilhabeoptionen junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements ermöglichen (Abb. 1).

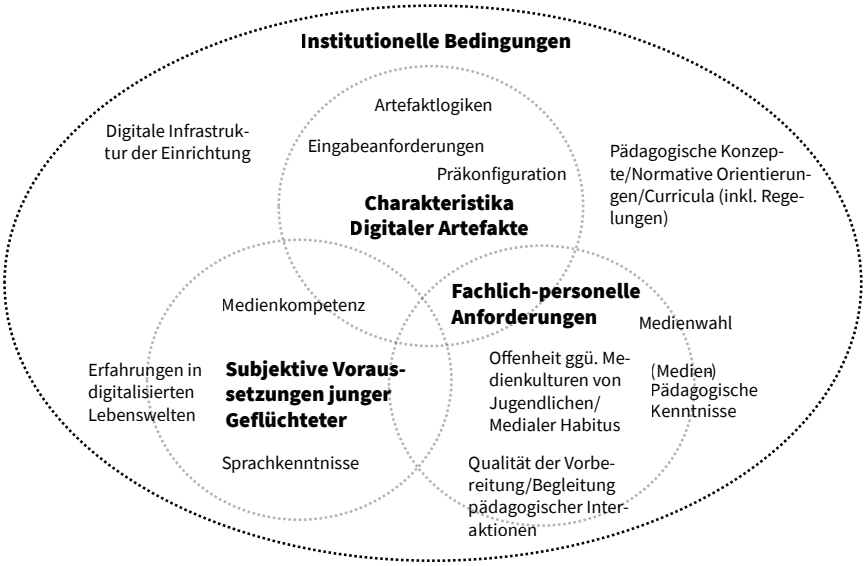


Abb. 1: Herzustellende Passungskonstellationen von Bedingungen für die Ermöglichung von Bildung und Teilhabe im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements (eigene Darstellung; basierend auf Arbeiten im Projektverbund).

Pädagogischen Fachkräften (Lehrpersonen; Sozialarbeiter:innen) kommt eine besondere Verantwortung zu, eine solche Passung herzustellen, da diese die pädagogischen Situationen vorbereiten, pädagogisch begleiten und strukturieren. Subjektive Voraussetzungen aufseiten junger Geflüchteter, die es seitens der Pädagog:innen zu berücksichtigen gilt, sind beispielsweise die Sprachkenntnisse im Deutschen sowie Medienkompetenz. Von Relevanz in den analysierten Bildungsarrangements ist zudem die materielle Ausstattung (Vorhandensein von trägereigenen Laptops in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. schuleigener iPads mit Lernapp), welche den Bearbeitungsprozess an die Räumlichkeiten der Institutionen bindet.

In Bezug auf teilhaberelevante Aspekte stellt sich hierbei die Frage, inwiefern Teilhabemöglichkeiten der Jugendlichen somit nur bedingt, und zwar in der institutionellen Rahmung der Kinder- und Jugendhilfe bzw. Schule im Beisein der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht werden.

Im multidimensionalen Gefüge des Arrangements müssen pädagogische Fachkräfte entscheiden, ob und wenn ja welches digitale Artefakt inwiefern in der pädagogischen Interaktion eingesetzt wird. Hierfür ist relevant, dass sich Pädagog:innen mit den digitalen Artefakten und deren technischen Logiken sowie damit einhergehenden Anforderungen für die Nutzung auseinandersetzen.

Auch wenn Pädagog:innen hinsichtlich der genannten Dimensionen Passung herzustellen versuchen, bedarf es – gerade in Situationen, in denen die Fachkräfte mit medienpädagogisch relevanten Themenstellungen konfrontiert sind und in denen die im informellen Alltagskontext angesiedelte Mediennutzung von Jugendlichen zum Gesprächsthema wird –, (medien-)pädagogischer Kenntnisse und zudem einer Offenheit gegenüber den Medienkulturen von Jugendlichen. Deutlich wurde dies über weitere Analysen von Feldprotokollen teilnehmender Beobachtungen (bspw. mit Blick auf ein Gespräch zwischen einem Jugendlichen und einer Sozialarbeiterin zu digital vermittelten Desinformationen hinsichtlich Covid-19). Unsere Analysen zeigen weiter, dass im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements mit jungen Geflüchteten einerseits spezifische Anforderungen und Bedarfe bestehen, die durch den Flucht- bzw. Migrationskontext moderiert werden. Hierbei lassen sich unterschiedliche potenzielle Vulnerabilitäten, verstanden als «layered concept» statt als «Label» (Luna 2009, 121) wie etwa sprachliche Barrieren oder institutionelle Abhängigkeiten, rekonstruieren. Andererseits sind junge Geflüchtete ebenso junge Mediennutzende, die vor den Herausforderungen digitalisierter Welten stehen (Müller und Friedrichs-Liesenkötter 2018), sodass die Fähigkeit zur Medienkritik (Ganguin und Sander 2015) auch bei dieser Zielgruppe als zentral mit Blick auf (Bildungs-) Teilhabe zu begreifen ist.

Die Darstellung des Bedingungsgefüges für die Ermöglichung von (Bildungs-)Teilhabeoptionen junger Geflüchteter im Zuge digitalisierter Bildungsarrangements verdeutlicht die Komplexität der pädagogischen Zielsetzung. Dass eine stärkere institutionsübergreifende Zusammenarbeit

von pädagogischen Fachkräften aus Schule und Sozialer Arbeit das Potenzial hat, Exklusionsrisiken der Zielgruppe im Zuge einer Verschärfung von Ungleichheiten im Rahmen von Digitalität zu minimieren, ist weiterer Erkenntnisgewinn der Analysen im Projekt (Hüttmann, Fujii, und Kutscher 2020). Die gewonnenen Erkenntnisse gilt es in Aus- und Fortbildungskontexte für schulische und ausserschulische pädagogische Fachkräfte einzubinden.

Im Hinblick auf die praxistheoretische Erforschung von bildungsbedeutsamen Prozessen und Teilhabeaspekten bleibt als Restriktion des Forschungsvorhabens festzuhalten, dass in Bezug auf Bildung als Forschungsgegenstand vor allem Verweise auf relevante Prozesse und Bedingungen erfasst werden können. Subjektive Aneignungsprozesse und personale (Weiter-)Entwicklungen können mit einer Fokussierung auf Beobachtungen im Feld und damit einhergehend zu analysierender Performanz der Akteur:innen weniger in den Blick geraten. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Bildung als subjektbezogenes Bestreben immer nur ein Faktor von vielen sein kann, um strukturelle Ungleichheiten abzubauen (und somit Teilhabe zu ermöglichen; vgl. Kutscher et al. 2022). Mit Blick auf weitere Forschungsvorhaben gilt es, im Sinne einer transorganisationalen Perspektive (Eßer und Schröer 2019) verstärkt eine Vielzahl relevanter Bildungs- und Alltagskontexte einzubeziehen, um Bildung und Teilhabe multiperspektivisch erfassen und wechselseitig Bedingungen, die mit einer Ermöglichung bzw. Einschränkung von Bildungs- und Teilhabeoptionen einhergehen, rekonstruieren zu können.

Literatur

Alkemeyer, Thomas, und Nikolaus Buschmann. 2017. «Befähigen». In *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren,* herausgegeben von Markus Rieger-Ladich, und Christian Grabau, 271–297. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_14.

Apple Store. 2022. *ANTON – Schule – Lernen. Klasse 1-10 Mathe Lesen Spiele.* soloco-de GmbH. https://apps.apple.com/de/app/anton-schule-lernen/id1180554775.

Asmussen, Michael. 2020. *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30865-0.

Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7.

Bollig, Sabine und Helga Kelle. 2016. «Children as Participants in Practices: The Challenges of Practice Theories to an Actor-Centred Sociology of Childhood». In *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, herausgegeben von Florian Esser, Meike S. Baader, Tanja Betz, und Beatrice Hungerland, 50–104. o. O.: Routledge.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, und Boris Nieswand. 2020. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* (3. Auflage): Konstanz, München: UVK.

Bruinenberg, Hemmo, Sanne Sprenger, Ena Omerović, und Koen Leurs. 2021. «Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project». In *International Communication Gazette* 83 (1): 26–47. https://doi.org/10.1177/1748048519883511.

Emmer, Martin, Marlene Kunst, und Carola Richter. 2020. «Information seeking and communication during forced migration: An empirical analysis of refugees' digital media use and its effects on their perceptions of Germany as their target country». *Global Media and Communication*, Online First. https://doi.org/10.1177/1742766520921905.

Eßer, Florian, und Wolfgang Schröer. 2019. «Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang». *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39 (2): 119–33. https://doi.org/10.3262/ZSE1902119.

Falzon, Mark-Anthony. 2009. *Multi-Sited Ethnography*:o.O. Routledge.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, Felix Lemke, und Jana Hüttmann. 2022. «Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher». In *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*, herausgegeben von Damberger, Thomas, Ines Schell-Kiehl, und Johannes Wahl. 179–192. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2015. «Zur Entwicklung von Medienkritik». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, 229–46. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gillespie, Marie, Souad Osseiran, und Margie Cheesman. 2018. «Syrian Refugees and the Digital Passage to Europe: Smartphone Infrastructures and Affordances». *Social Media + Society* 4 (1). https://doi.org/10.1177/2056305118764440.

Herzmann, Petra, und Thorsten Merl. 2017. «Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht». *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6 (1): 97-110. https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.08.

Heymann, Hans Werner. 2018. «Im Alltag zurechtkommen. Lebenspraktisches Lernen – auch im Sekundarbereich». *Pädagogik* 70 (7-8): 42–45.

Hirschauer, Stefan. 2016. «Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie». In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer. 45–67. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839424049-003.

Hüttmann, Jana, Michi S. Fujii, und Nadia Kutscher. 2020. «Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie». *Medienimpulse* 58 (2): 130. https://doi.org/10.21243/MI-02-20-17.

Iske, Stefan, und Nadia Kutscher. 2020. «Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 115–28. Weinheim: Beltz.

Kerres, Michael. 2020. «Mediendidaktik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage. 1-10. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_12-1

KMK. 2021. Lehren und Lernen in der digitalen Welt Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt» (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.

Koehler, Claudia, und Jens Schneider. 2019. «Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe». *CMS* 7: 28. https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3.

Kutscher, Nadia, und Lisa-Marie Kress. 2018. «Digitale Medien bei Geflüchteten». In *Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien*, herausgegeben von Luise Hartwig, Gerald Mennen und Christian Schrapper, 739-44. Weinheim: Beltz.

Kutscher, Nadia, Jana Hüttmann, Michi S. Fujii, Niko Pepe Engfer, und Henrike Friedrichs-Liesenkötter. 2022. «Educational participation of young refugees in the context of digitized settings». *Information, Communication and Society* (Special Issue Paper). https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.2021268.

Leander, Kevin M., Nathan C. Phillips, und Katherine Headrick Taylor. 2010. «The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities». *Review of Research in Education* 34 (1): 329–94. https://doi.org/10.3102/0091732X09358129.

Leurs, Koen, und Jeffrey Patterson. 2020. «Smartphones: Digital Infrastructures of the Displaced». In *The handbook of displacement*, herausgegeben von Peter Adey, Janet C. Bowstead, Katherine Brickell, Vandana Desai, Maik Dolton, Alasdair Pinkerton, et al., 583–97. Cham: Palgrave Macmillan.

Lueger, Manfred, und Ulrike Froschauer. 2018. «Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren». Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5.

Luna, Florencia. 2009. «Elucidating the concept of vulnerability: Layers not labels». *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics* 2. 121–39. https://doi.org/10.3138/ijfab.2.1.121.

Mancini, Tiziana, Federica Sibilla, Dimitris Argiropoulos, Michele Rossi, und Marina Everri. 2019. «The Opportunities and Risks of Mobile Phones for Refugees› Experience: A Scoping Review». *PloS one* 14 (12): e0225684. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225684.

Michalovich, Amir. 2021. «Digital Media Production of Refugee-Background Youth: A Scoping Review». *Journalism and Media* 2 (1): 30–50. https://doi.org/10.3390/journalmedia2010003.

Müller, Freya-Maria, und Henrike Friedrichs-Liesenkötter. 2018. «Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung: Zwischen jugendtypischen und migrationsbasierten Nutzungsformen und -bedarfen». In *Migration und soziale Arbeit* 4 (40): 316–24.

Patil, Ashwed. 2019. «The Role of ICTs in Refugee Lives». In *Proceedings of the Tenth International Conference on Information and Communication Technologies and Development*, herausgegeben von Neha Kumar, 1–6. New York, NY: ACM. https://doi.org/10.1145/3287098.3287144.

Rauschenbach, Thomas, Hans Rudolf Leu, Sabine Lingenauber, und Wolfgang Mack. 2004. *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Bildungsreform* 6. Berlin: BMBF.

Schatzki, Theodore R. 2002. *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change.* University Park, PA. Pennsylvania State Univ. Press.

Schatzki, Theodore R. 2016. «Praxistheorie als flache Ontologie». In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 29-44. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839424049-002.

Strauss, Anselm L. und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

UNESCO. 2021. *Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung: Resolution der 81. Mitgliederversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission*, 17. Juni 2021.

Unger, Hella von. 2018. «Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt». In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 19 (3 Research Ethics in Qualitative Research). https://doi.org/10.17169/FQS-19.3.3151.

Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn. 16-33. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Mixed Methods im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung

Beispiel einer Forschungsarbeit zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen vor dem Hintergrund aktueller Propaganda

Christian Seyferth-Zapf[1]

[1] Universität Bayreuth

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Anwendung von Mixed Methods im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung. Hierfür werden zunächst grundlegende Charakteristika, Motive und Designformen von Mixed Methods erarbeitet, bevor verschiedene Möglichkeiten der Integration vorgestellt werden. Daraufhin folgt eine Untersuchung exemplarisch ausgewählter Ansätze gestaltungsorientierter Bildungsforschung hinsichtlich der systematischen Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Anhand eines Forschungsprojekts zur Förderung von Medienkritikfähigkeit Jugendlicher im Kontext zeitgenössischer Propaganda, das auf Basis der praxis- und theorienorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns (vgl. Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013) entwickelt wurde, soll abschliessend die konkrete Umsetzung von Mixed-Methods-Designs sowie die Verwendung von Integrationsstrategien demonstriert werden.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Seyferth-Zapf, Christian. 2023. «Mixed Methods im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung. Beispiel einer Forschungsarbeit zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen vor dem Hintergrund aktueller Propaganda». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 195–228. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.08.X.

Mixed Methods in Design-Oriented Educational Research. A Research Example of a Project on Fostering Critical Media Literacy Skills among Youths in the Light of Contemporary Propaganda

Abstract

This paper addresses the use of mixed methods as a part of design-oriented educational research. After introducing basic characteristics, motives, and designs of mixed methods research different strategies of integration are examined. Next, the systematic combination of quantitative and qualitative methods as part of design-oriented educational research is elaborated based on different exemplarily chosen approaches from that field. Finally, a research project on fostering critical media literacy skills, which was developed on the principles of practice- and theory-oriented development and evaluation of teaching concepts (Tulodziecki, Grafe and Herzig 2013), serves as a best-practice example for demonstrating the implementation of mixed method designs and the application of integration strategies.

1. Ausgangslage

Der Mixed-Methods-Diskurs wurde in der Vergangenheit von der Debatte zur grundsätzlichen Vereinbarkeit quantitativer und qualitativer Methoden sowie von Überlegungen zu spezifischen Designformen dominiert. Vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit wurde in diesem Kontext den Themen der Datenanalyse und -integration gewidmet, wobei vor allem die Integration bei vielen Autor:innen als Schlüsselaspekt von Mixed Methods gilt (vgl. Kuckartz 2017, 160).

Studien, die sich als Mixed Methods klassifizieren, haben auch in der medienpädagogischen Forschung in den letzten Jahren zunehmend an Präsenz gewonnen (vgl. u. a. Klaß und Gläser-Zikuda 2018; Schmitt et al. 2018; Seyferth-Zapf und Grafe 2019a; Seyferth-Zapf und Grafe 2019b; Seyferth-Zapf und Grafe 2020b). Einige dieser Arbeiten lassen sich ferner der gestaltungsorientierten Bildungsforschung zuordnen. Ansätze dieser forschungsmethodischen Ausrichtung begreifen charakteristischerweise

die Gestaltung als wesentlichen Bestandteil des Forschungsprozesses und zeichnen sich mit Blick auf das Vorgehen empirischer Untersuchungen dadurch aus, dass unterschiedliche Formen der Datenerfassung und -auswertung im Sinne des Methodenpluralismus explizit vorgeschlagen werden (vgl. Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 227ff.). Trotzdem fehlt es weiterhin – gerade mit Blick auf systematische Methodenkombination im Sinne von Mixed Methods – an Anwendungs- und Good-Practice-Beispielen, die methodische Probleme aufgreifen und diskutieren (Baur, Kelle, und Kuckartz 2017, 22).

Diesem Desiderat möchte der vorliegende Beitrag nachkommen, indem zentrale Charakteristika von Mixed Methods vor dem Hintergrund verschiedener Untersuchungsdesigns und Integrationsformen vorgestellt und anhand eines konkreten medienpädagogischen Forschungsprojekts gestaltungsorientierter Bildungsforschung illustriert werden, das die praxis- und theorieorientierte Entwicklung sowie Evaluation von Konzepten zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen im Kontext zeitgenössischer Propaganda zum Ziel hatte (vgl. Seyferth-Zapf 2021).

2. Mixed Methods – Begriffsabgrenzung, Motive und Designformen

Mit Blick auf die systematische Kombination verschiedener Methoden und Daten existiert eine Vielzahl konzeptioneller Ansätze, die Berührungspunkte zum Mixed-Methods-Diskurs aufweisen. In einer Definition in Anlehnung an Johnson, Onwuegbuzie und Turner (2007) charakterisieren Schreier und Odağ (2020, 3) Mixed Methods als «die Kombination sowie Integration von Elementen eines qualitativen und eines quantitativen Forschungsansatzes innerhalb einer Untersuchung oder mehrerer aufeinander bezogener Untersuchungen». In einer weiteren Präzisierung von Mixed Methods unterscheiden Johnson und Turner (2003) ferner zwischen *intra-* und *intermethod mixing*, wobei erstere die Erhebung von Daten mit nur einer einzigen Methode (z. B. Fragebogen mit geschlossen und offenen Anteilen) bezeichnet und letztere die Datenerhebung mithilfe verschiedener Methoden (z. B.: Fragebogen und Interview) umfasst (vgl. ebd., 298). In Bezug auf das Kriterium der Kombination verschiedener Methoden erscheint

der Mixed-Methods-Diskurs anschlussfähig an den Triangulationsbegriff, der in seiner allgemeinen Form «the combination of methodologies in the study of the same phenomena» (Denzin 1970, 291) vorsieht. Neben der hier angesprochenen Methodentriangulation kann ferner zwischen der Daten-, Investigator- und Theorientriangulation unterschieden werden (vgl. ebd., 300ff.), wobei derartige Vorgehensweisen stets mit dem Anspruch der Ergebnisvalidierung verbunden sind (vgl. Flick 2011, 16). Aus forschungspraktischer Perspektive wird die Triangulation von Methoden am häufigsten vorgenommen, wobei die Kombination von Methoden – anders als bei Mixed Methods – auch innerhalb desselben Forschungsparadigmas erfolgen kann (z. B. die Kombination von Interview und Beobachtung als zwei primär qualitative Methoden, vgl. Kuckartz 2014, 46f.). Im englischsprachigen Raum werden Vorgehensweisen, bei denen verschiedene Methoden entweder aus dem qualitativen oder dem quantitativen Spektrum miteinander kombiniert werden, unter dem Begriff Multi Methods gebündelt (vgl. Creswell 2015, 3; Tashakkori und Teddlie 2003, 11). Da im Triangulationsbegriff nicht festgelegt ist, welche Methoden aus welcher Forschungstradition miteinander kombiniert werden, kann dieser als querliegend zu Mixed und *Multi Methods* verstanden werden (vgl. Schreier 2013, 292).

Neben der bereits angesprochenen Validierung von Ergebnissen im Kontext triangulativer Vorgehensweisen existieren zahlreiche weitere Motive, warum Forschende auf eine systematische Kombination quantitativer und qualitativer Methoden im Sinne von Mixed Methods zurückgreifen (vgl. hierzu Greene, Caracelli, und Graham 1989; Schoonenboom und Johnson 2017). So konnte Byram (2006) in einer Metaanalyse von über 200 sozialwissenschaftlichen Studien nachweisen, dass der Einsatz von Mixed Methods am häufigsten mit der Intention verbunden ist, durch die unterschiedlichen Perspektiven der quantitativen und qualitativen Zugänge, eine möglichst vollständige Erfassung (*complementarity*) des Forschungsgegenstands zu erreichen (vgl. ebd., 107). Des Öfteren wird aber auch das Ziel der Erweiterung (*expansion*) verfolgt (vgl. ebd.), was bedeutet, dass die verschiedenen Komponenten des Mixed-Method-Designs «sich von vornherein auf unterschiedliche Bereiche im Zusammenhang mit einem Gegenstand beziehen» (Schreier und Odağ 2020, 10). Weitere Zielsetzungen beziehen sich z. B. auf Entwicklungs- und Initiierungsaspekte, sodass die

Ergebnisse einer Methode die Entwicklung (*development*) einer anderen Methode unterstützen oder auf Basis widersprüchlicher Ergebnisse neue Forschungsperspektiven initiiert werden (*initiation*) (vgl. Greene, Caracelli, und Graham 1989, 259).

Derartig grundlegende Motive führten zu einer Systematisierung der Kombination quantitativer und qualitativer Zugänge, sodass ein umfassender Diskurs über spezifische Mixed-Methods-Untersuchungsdesigns entstand (für eine tabellarische Übersicht vgl. Creswell und Plano Clark 2018, 54ff.). Neben in erster Linie zweckgebundenen Vorgehensweisen zur Entwicklung von Designtypologien existieren Kategorisierungsversuche, die verschiedene Designvarianten auf Basis der zeitlichen Abfolge von quantitativer und qualitativer Untersuchung skizzieren (vgl. Creswell et al. 2003; Tashakkori und Teddlie 2003). Wiederum andere leiten verschiedene Untersuchungstypologien auf Basis der unterschiedlichen Gewichtung von qualitativen und quantitativen Anteilen ab (vgl. z. B. Morse und Niehaus 2009). Mit der Zeit entwickelten sich so immer ausdifferenziertere und komplexere Designs, deren Verwendungskontexte oftmals sehr spezifisch waren, sodass aktuell wieder eine Rückkehr zu einfacheren Systematisierungen zu beobachten ist (vgl. Baur, Kelle, und Kuckartz 2017, 15). Je nach Autorin oder Autor lassen sich in der Regel drei bis vier Basisdesigns unterscheiden (vgl. Creswell und Plano Clark 2007, 2018; Hagenauer und Gläser-Zikuda 2019; Kuckartz 2014; Mayring 2001), wobei die Varianten von Creswell und Plano Clark (2018) zu den am häufigsten rezipierten Designs im englischsprachigen Raum gehören und die von Kuckartz (2014) im deutschsprachigen Raum am weitesten verbreitet sind.

Grundlegend unterschieden Creswell und Plano Clark (2018) sowie Kuckartz (2014) zwischen dem *convergent design* bzw. parallelen Design, dem *explanatory design* bzw. Vertiefungsdesign und dem *exploratory design* bzw. Verallgemeinerungsdesign. Das *convergent design* bzw. das parallele Design zielt darauf ab, die Ergebnisse von quantitativen und qualitativen Datenauswertungen innerhalb einer Studie miteinander zu vergleichen und zu verbinden, um ein möglichst vollständiges Verständnis des Forschungsgegenstandes zu erhalten oder um die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen gegenseitig zu validieren (vgl. Creswell und Plano Clark 2018, 65). Während Datenerhebung und -auswertung im *convergent design*

mehr oder weniger zeitgleich erfolgen, besteht das *explanatory sequential design* bzw. das Vertiefungsdesign aus zwei aufeinanderfolgenden Phasen (vgl. Creswell und Creswell 2018, 222; Kuckartz 2014, 77). Für gewöhnlich erfolgt zuerst eine quantitative Datenerhebung und -auswertung, deren Ergebnisse im weiteren Verlauf mithilfe von qualitativen Daten vertiefend erläutert bzw. erklärt werden sollen (vgl. Creswell und Plano Clark 2018, 79; Kuckartz 2014, 78). Im Gegensatz dazu steht das *exploratory sequential design* bzw. das Verallgemeinerungsdesign, in dessen Rahmen zu Beginn qualitative Daten erhoben werden und erst anschliessend quantitative Methoden zum Einsatz kommen sollen (vgl. Creswell 2014, 225f.; Kuckartz 2014, 81). Dieses Verfahren wird häufig dazu genutzt, um auf Basis der explorativen Ergebnisse der ersten Untersuchung neue Variablen, neue Testinstrumente oder Aktivitäten für Interventionen zu entwickeln, die dann auf quantitativer Ebene untersucht werden (vgl. Creswell und Plano Clark 2018, 67).

Vor dem Hintergrund der in aller Kürze skizzierten Basisdesigns ergeben sich unterschiedliche Schnittstellen, «an denen qualitativer und quantitativer Strang zusammengeführt werden» (Kuckartz 2017, 165). Schoonenboom und Johnson (2017, 115) bezeichnen derartige Stellen auch als «point of integration» und weisen darauf hin, dass der Ort, der Zeitpunkt und die Art der Integration zu den wichtigsten Aspekten eines Mixed-Methods-Untersuchungsdesigns gehören (vgl. ebd.). Aufgrund der Bedeutsamkeit von Integrationsprozessen sollen im Folgenden die wichtigsten Vorgehensweisen und Strategien hierfür überblicksartig dargestellt werden.

3. Formen der Integration in Mixed-Methods-Untersuchungsdesigns

Unter dem Begriff der Integration versteht man im Kontext von Mixed Methods «die absichtsvollen Aktivitäten der Forschenden, die Daten und/oder Resultate von qualitativem und quantitativem Forschungsstrang zu vereinen» (Kuckartz 2017, 164). Derartige Vorgehensweisen werden neben Kuckartz (2017) (vgl. hierzu auch Kuckartz 2014; Kuckartz und Rädiker 2019) auch von zahlreichen englischsprachigen Autor:innen beschrieben

und diskutiert (vgl. z. B. Bazeley 2018; Creswell und Plano Clark 2018; Tashakkori, Johnson, und Teddlie 2021). Im Folgenden soll sich jedoch schwerpunktmässig auf die Integrationsstrategien und -typologien von Kuckartz (2017) bezogen werden: einerseits weil diese vergleichsweise konkret und praxisbezogen ausgearbeitet wurden, andererseits, weil eine gute Anschlussfähigkeit zu den zuvor skizzierten Mixed-Methods-Basisdesigns besteht.

Kuckartz (2017) beschreibt insgesamt zehn Strategien zur Integration, die er in drei Typologien einteilt. Der erste Typus umfasst resultatbasierte Integrationsstrategien, die besonders häufig bei *convergent designs* bzw. parallelen Designs angewandt werden und sich entweder auf die Verbindung von Resultaten durch Hyperlinks oder auf eine tabellarische Gegenüberstellung der Ergebnisse von qualitativer und quantitativer Studie in Form von Side-by-Side-Displays beziehen (vgl. ebd., 170). Side-by-Side-Displays stellen typischerweise eine spezifische Art der tabellarischen Umsetzung sogenannter Joint-Displays dar (vgl. Kuckartz 2014, 137f.), die Fetters, Curry und Creswell (2013) folgendermassen umschreiben:

> «When integrating through *joint displays*, researchers integrate the data by bringing the data together through a visual means to draw out new insights beyond the information gained from the separate quantitative and qualitative results.» (ebd., 2143; Herv. i. O.)

Kuckartz (2017) verweist darüber hinaus auf die Notwendigkeit, derartige Visualisierungen in den Forschungsbericht zu integrieren und im Fliesstext auf konvergierende bzw. divergierende Ergebnisse hinzuweisen (vgl. 171). Der zweite Typus umfasst datenbasierte Integrationsstrategien, die wiederum häufig, aber nicht ausschliesslich bei *convergent designs* bzw. parallelen Designs anzutreffen sind (vgl. ebd., 172). Eine der wichtigsten Strategien dieses Typs bezieht sich auf die Transformation von Daten im Sinne einer Quantifizierung qualitativer Daten (vgl. Kuckartz und Rädiker 2019, 188). Diese Umwandlung der Daten erfolgt durch einen «process of assigning numerical (nominal or ordinal) values to data conceived as not numerical» (Sandelowski, Voils, und Knafl 2009, 209f.). In der Regel stellt die Quantifizierung qualitativer Daten, je nach gewonnenem Datentyp, den Ausgangspunkt für zusätzliche statistische Analysen dar (vgl. Kuckartz

2017, 173). Eine weitere Strategie des zweiten Typus bezieht sich auf die qualitative Exploration von Extremfällen der quantitativen Studie (vgl. ebd., 174). Darüber hinaus spielen auch im Kontext datenbasierter Integrationsstrategien Joint-Displays eine besondere Rolle, da sie Visualisierungsmöglichkeiten bieten, um beispielswiese qualitative Themen nach quantitativen Gruppen oder kategorialen Variablen gleichzeitig darzustellen sowie qualitative Typologien als Gruppierungsvariablen für quantitative Daten in Form sogenannter Typologientabellen abzubilden (vgl. Kuckartz 2017, 174ff.; für weitere Beispiele siehe auch Guettermann, Fàbregues und Sakakibara 2021; Kuckartz 2014; Kuckartz und Rädiker 2019).

Als letzten Typus beschreibt Kuckartz (2017) sequenzorientierte Integrationsstrategien, wobei bei diesen der Integrationspunkt beider Teilstudien «bereits durch die Wahl des Designs determiniert» (177) wird. Beispielsweise dient im Rahmen des *exploratory sequential designs* bzw. des Verallgemeinerungsdesigns eine qualitative – meist explorative – Vorstudie in der Regel der Entwicklung eines standardisierten Fragebogens (vgl. ebd.). Creswell und Plano Clark (2018) umschreiben die konkrete integrative Vorgehensweise dabei als «*building* from one database to another or *generating* a quantitative feature from a qualitative exploration» (ebd., 240; Herv. i. O.). Ähnliches gilt – nur in umgekehrter Weise – für das *explanatory sequential design* bzw. das Vertiefungsmodell. Nach diesem soll «eine direkte Verbindung zwischen den Resultaten des einen Forschungsstrangs und der Konzeption der Datenerhebung oder des Erhebungsinstruments der folgenden Studie» (Kuckartz 2017, 178) hergestellt werden.

Die soeben beschriebenen Integrationsstrategien qualitativer und quantitativer Methoden sowie die verschiedenen Mixed-Methods-Untersuchdesigns sind häufig eingebettet in komplexe Evaluationsdesigns (vgl. Creswell und Plano Clark 2018, 131; Kuckartz und Busch 2012, 148ff.). Da die Durchführung einer empirischen Untersuchung im Sinne einer Evaluation wiederum ein wesentlicher Bestandteil gestaltungsorientierter Bildungsforschung ist, sollen im Folgenden exemplarisch ausgewählte Ansätze dieses forschungsmethodischen Zugangs vor dem Hintergrund ihrer Implikationen für die systematische Kombination quantitativer und qualitativer Methoden vorgestellt werden.

4. Die systematische Kombination quantitativer und qualitativer Methoden im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung

Forschungsmethodische Ansätze der gestaltungsorientierten Bildungsforschung zeichnen sich in der Regel dadurch aus, dass sie darauf abzielen, «unterrichtliche Situationen in ihrem Kontext in den Blick zu nehmen, auf theoretischer Grundlage innovative Entwürfe zu entwickeln und im Praxisfeld zu erproben bzw. empirisch zu evaluieren» (Tulodziecki 2019, 494). Vor diesem Hintergrund rückt besonders die Medienpädagogik als Bezugsdisziplin in den Fokus, da sie «als Handlungs- und Reflexionswissenschaft von der Praxis ausgehen sowie Anregung und Unterstützung für die Praxis bieten [soll]» (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2018, 425). Um die damit verbundene empirische Fundierung und Kontrolle (vgl. ebd., 438) hinreichend zu berücksichtigen, beschreiben Tulodziecki, Herzig und Grafe (2014) die empirische Evaluation als elementaren Bestandteil gestaltungsorientierter Verfahren und messen ihr einen entsprechend hohen Stellenwert bei (ebd., 10f.). Hierfür wird ein weit gefasster Evaluationsbegriff zugrunde gelegt, der «sowohl formative und summative Vorgehensweisen als auch empirisch-analytische und bewertende Zugänge umfasst» (Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 37). Darüber hinaus konkretisieren sie, dass idealerweise unterschiedliche quantitative und qualitative Methoden mit Blick auf die Datenerfassung und -auswertung im Rahmen der Evaluation zum Einsatz kommen sollen (vgl. Tulodziecki, Herzig und Grafe 2018, 440). Allerdings zeigt der Blick auf die einzelnen Ansätze der gestaltungsorientierten Bildungsforschung, dass nicht alle eine derart systematische Methodenkombination im Rahmen der Evaluation vorsehen (für eine ausführliche Darstellung einiger Ansätze der gestaltungsorientierten Bildungsforschung vgl. Tulodziecki, Grafe und Herzig 2013, 205ff.). Im Folgenden soll deshalb auf der Basis jener Ansätze der gestaltungsorientierten Bildungsforschung, die «ausdrückliche Bezüge zu mediendidaktischen oder medienerzieherischen Fragen» (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2018, 426) aufweisen, herausgearbeitet werden, welche Unterschiede mit Blick auf die methodischen Vorgehensweisen existieren und welche Konsequenzen sich daraus für die Verwendung von Mixed Methods ableiten lassen.

Im Rahmen der Aktionsforschung, die auf den *action-research*-Ansatz von Lewin (1946) zurückgeht, werden typischerweise Fragestellungen aufgegriffen, die Praktiker:innen aus dem Kontext ihrer eigenen (Unterrichts-) Praxis entwickeln und als bedeutsam für ihre eigene Berufstätigkeit erachten (vgl. Altrichter et al. 2013, 805). Ein derart initiierter Forschungsprozess folgt typischen Ablaufschritten, die im Wesentlichen aus einem Kreislauf von Aktion und Reflexion bestehen (vgl. Altrichter und Posch 2007, 16), wobei die Entwicklung praktischer Theorien als Erklärungsmuster für abgelaufene (Unterrichts-)Situationen sowie als Ideengrundlage für zukünftige (Lehr-)Handlungen besonders bedeutsam ist (vgl. Altrichter, Posch, und Spann 2018, 13f.). Dementsprechend mündet die Aktionsforschung typischerweise in längerfristige, iterative Forschungs- und Entwicklungszyklen (vgl. Altrichter, Feindt, und Zehetmeier 2014, 286). Mit Blick auf das konkrete methodische Vorgehen werden qualitative Forschungsmethoden wie Interviews, Beobachtungen sowie Inhalts- und Prozessanalysen favorisiert, wenngleich die Arbeit mit quantitativen Daten nicht kategorisch ausgeschlossen wird (Altrichter et al. 2013, 807). Vielmehr versteht sich der Ansatz als «*Alternative und/oder Ergänzung zu einem empirisch-quantitativen Paradigma*» (Altrichter, Feindt, und Zehetmeier 2014, 287; Herv. i. O.). Die Priorisierung qualitativer Methoden zeigt sich darüber hinaus im Verständnis von Triangulation als Kombination verschiedener qualitativer Methoden der Datenerhebung (Altrichter und Posch 2007, 178). Die Aktionsforschung lässt sich entsprechend eher mit Multi- anstatt mit Mixed-Methods-Ansätzen in Verbindung bringen.

Während Praktiker:innen im Rahmen der Aktionsforschung selbst als Forschende ihrer eigenen Praxis in Erscheinung treten, wird im Ansatz des *design-based research* eine «partnership between researchers and practitioners» (McKenney und Reeves 2013, 97f.) angestrebt, in deren Kontext die theoriebasierte Entwicklung einer Intervention in Bezug auf ein praktisch relevantes Bildungsproblem im Vordergrund steht (vgl. Reinmann 2017, 101f.). Als Synonym zur Bezeichnung *design-based research* werden in der Literatur für ein derartiges Vorgehen auch Begriffe wie *design experiment* (vgl. Brown 1992) oder *educational design research* (vgl. McKenney und Reeves 2013) verwendet. Neben der Einbettung entwickelter Designs in möglichst authentische Lernumgebungen und der Kooperation zwischen

Praxis und Wissenschaft zählt u. a. die Verwendung von Mixed Methods zu den zentralen Charakteristika dieser forschungsmethodischen Vorgehensweise (vgl. Anderson und Shattuck 2012, 17; Design-Based Research Collective [DBRC] 2003, 7; McKenney und Reeves 2013, 98). Die Notwendigkeit des Einsatzes unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Methoden begründet sich durch die typisch zyklisch-iterative Ablaufstruktur, die durch die Spezifikation eines Problems und unter Festlegung eines theoretischen Bezugsrahmens initiiert wird (vgl. Euler 2014, 20). Daraufhin wird ein prototypisches Design zur Problemlösung entworfen, das auf formativer Ebene evaluiert wird, sodass es in der Regel mehrere Überarbeitungsschleifen braucht, bis allgemeingültige Designprinzipien abgeleitet werden können und die finale Intervention abschliessend summativ evaluiert werden kann (vgl. ebd., 20f.). Darüber hinaus weisen Collins, Joseph und Bielaczyc (2004) darauf hin, dass es im Rahmen von authentischen Lehr-Lernsituation nahezu unmöglich ist, alle Einflussvariablen zu kontrollieren. Dies führt in der Praxis häufig dazu, dass mithilfe quantitativer und qualitativer Methoden grosse Datenmengen gesammelt werden, um möglichst viele Einflussgrössen zu ermitteln, die einen Effekt auf die Wirkung der Intervention haben könnten (vgl. 19f.).

Deutlich präziser beschreiben Tulodziecki, Grafe und Herzig (2013) die Verwendung bzw. Kombination von quantitativen und qualitativen Vorgehensweisen im Rahmen ihres Ansatzes der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns. Dieser zielt darauf ab, unterrichtlich relevante Fragestellungen zum Anlass zu nehmen, um auf Basis geeigneter theoretischer Grundlagen, Unterrichtskonzepte zu entwickeln, diese durchzuführen und anschliessend empirisch zu evaluieren (Tulodziecki 2019, 494). Neben der Praxisrelevanz ist der Theoriebezug im Rahmen dieses Ansatzes von besonderer Bedeutung: einerseits weil es beispielsweise durch die Adaption theoretischer Grundlagen im Gestaltungsprozess zur Theorieentwicklung kommen kann, andererseits, weil die hierfür zugrunde gelegten Theoriekonzepte empirisch bewährt sein sollen (vgl. Tulodziecki 2017, 173). Handlungsleitend bei der Umsetzung dieses forschungsmethodischen Vorgehens ist die Auffassung, dass medienpädagogisches bzw. unterrichtliches Handeln im Wesentlichen mit Annahmen zu Voraussetzungen von Jugendlichen,

mit Zielvorstellungen des Unterrichtsprozesses, mit Annahmen zu geeigneten Lernaktivitäten und zu passenden pädagogischen Massnahmen verbunden ist (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2014, 5). Von entsprechend hoher Relevanz ist, dass im Rahmen der Evaluation unterschiedliche (qualitative und quantitative) Daten erfasst werden, die «zur Einschätzung von Lernvoraussetzungen, von Lernaktivitäten, von Lehrhandlungen und von Lernergebnissen» (Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 234) dienen. Dies geschieht mittels der empirischen Überprüfung zentraler Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen (vgl. ebd., 194). Für das konkrete forschungsmethodische Vorgehen beschreiben Tulodziecki, Grafe und Herzig (2013) einen idealtypischen Forschungsablauf, der durch fünf Phasen gekennzeichnet ist (vgl. 189ff.) und prinzipiell als zirkulärer bzw. iterativer Prozess zu verstehen ist (vgl. 233) (vgl. Tab. 1).

Phase 1	**Aufgreifen einer praxis- und theorierelevanten Fragestellung und Entscheidung für geeignete theoretische Grundlagen**
1.1	Aufgreifen einer Frage- und Problemstellung aus dem Bereich von Unterricht und Didaktik sowie Reflexion ihrer Praxis- und Theorierelevanz
1.2	Formulierung (vorläufiger) Annahmen zu Lernvoraussetzungen, Zielstellungen und Vorgehensweisen
1.3	Klärung kontextueller Rahmenbedingungen für Aktivitäten zur Umsetzung der Zielvorstellungen
1.4	Auswahl, Adaption und Weiterentwicklung theoretischer Ansätze, die empirisch bewährt sind, mit normativen Implikationen und allgemeinen Leitideen vereinbar sind und Affinitäten zur Fragestellung sowie zur allgemeinen Zielvorstellung aufweisen
Phase 2	**Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln**
2.1	Präzisierung der Zielvorstellungen und Annahmen zu den Lernvoraussetzungen auf Basis theoretischer Grundlagen
2.2	Formulierung einer lerntheoretischen und einer lehrtheoretischen Annahme
2.3	Entwicklung eines Vorgehenskonzepts im Sinne eines Grundmusters für unterrichtliche Abläufe vor dem Hintergrund zu unterscheidender Lernaktivitäten und Lehrhandlungen
2.4	Formulierung einer allgemeinen Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage

Phase 3	Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten
3.1	Präzisierung und Konkretisierung des zeitlichen Umfangs, der inhaltlichen Ausgestaltung gewünschter Lernaktivitäten und geplanter Lehrhandlungen sowie der Medien und Sozialformen
3.2	Entwurf einer unterrichtlichen Handlungslinie
Phase 4	**Konzeption und Durchführung einer empirischen Untersuchung**
4.1	Entscheidung für ein Untersuchungsdesign sowie Auswahl oder Entwicklung geeigneter Untersuchungsinstrumente
4.2	Durchführung der Untersuchung mit der Erfassung von Daten zu Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrmassnahmen, Lerneffekten und weiteren relevanten Aspekten
4.3	Auswertung der Daten und Bewertung der Ergebnisse hinsichtlich der vermuteten Lernvoraussetzungen, der geplanten Lehrhandlungen, der gewünschten Lernaktivitäten und der angestrebten Ziele
Phase 5	**Diskussion der Untersuchungsergebnisse**
5.1	Überlegungen zur Übertragbarkeit auf neue Situationen
5.2	Überprüfung der Gültigkeit der theoriebasierten Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage
5.3	Einschätzung zur Gültigkeit und der Bewährung der lehr-lerntheoretischen Annahme
5.4	Formulierung von Empfehlungen oder Konsequenzen für die zukünftige praktische Anwendungen, Theorieentwicklungen und Forschungsarbeiten

Tab. 1: Ablaufschema der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln (vgl. Tulodziecki 2017, 170ff.; Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 189ff.; Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2014, 216ff.; Tabelle entnommen aus Seyferth-Zapf 2021, 51).

Im nachfolgenden Abschnitt soll die Darstellung einer stark gekürzten forschungspraktischen Umsetzung des Ablaufschemas aus Tabelle 1 der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns am Beispiel eines Forschungsprojekts zur Förderung von Medienkritikfähigkeit unter besonderer Berücksichtigung zeitgenössischer Propaganda erfolgen (vgl. hierzu ausführlich Seyferth-Zapf 2021). In einem weiteren Schritt soll dann, der Einsatz von Integrationsstrategien im Rahmen der als Mixed Methods konzipierten empirischen Untersuchung des Beispielprojekts genauer beleuchtet werden.

5. Beispielprojekt einer Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation medienpädagogischer Unterrichtskonzepte zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda

Das Beispielprojekt ist im Kontext einer kumulativen Dissertation entstanden und orientierte sich am zuvor skizzierten Ablaufschema der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns (vgl. Tab. 1). Entwickelt wurden zwei medienpädagogische Unterrichtskonzepte zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen im Kontext zeitgenössischer Propaganda, die als Durchlauf eines Entwicklungs- bzw. Iterationszyklus zu verstehen sind. Die Durchführung beider Konzepte erfolgte jeweils in einer zehnten Klasse desselben Gymnasiums, wobei der erste Durchlauf im Jahr 2017 (= Studie 1) stattfand und in Summe 17 Schulstunden umfasste, die auf den Englisch- und Sozialkundeunterricht entfielen. Der zweite Durchlauf erfolgte 2018 (= Studie 2) und umfasste 15 Schulstunden, die ausschliesslich auf den Englischunterricht entfielen.

Da im Rahmen dieses Artikels vor allem die Konzeption und Durchführung der empirischen Untersuchung(en) (vgl. Tab. 1, Phase 4) sowie deren Ergebnisse (vgl. Tab. 1, Phase 5) vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Umsetzung als Mixed Methods im Vordergrund stehen sollen, erfolgt die Darstellung der Phasen 1, 2 und 3 der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns im Folgenden stark verkürzt (für eine ausführliche Darstellung dieser vgl. Seyferth-Zapf 2021, 52ff.).

Ausgangspunkt des Forschungsprozesses bildete eine praxis- und theorierelevante Frage- und Problemstellung aus dem Bereich der Medienpädagogik. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie ein Unterrichtskonzept unter Berücksichtigung der Formen- und Erscheinungsvielfalt zeitgenössischer Propaganda gestaltet sein muss, damit die Medienkritikfähigkeit bei Schüler:innen gefördert wird. Die Praxisrelevanz dieser Fragestellung resultierte aus der alltäglichen Konfrontation Jugendlicher mit diversen Formen digitaler Propaganda im Kontext ihres Mediennutzungsverhaltens (vgl. Ipsen et al. 2019, 26) sowie aus der Tatsache, dass sie Schwierigkeiten

damit haben, manipulierende Beiträge von nicht-persuasiven Formen abzugrenzen (vgl. Wineburg et al. 2016) und selbstständig ermittelte Informationen zu bewerten (vgl. Eickelmann, Bos und Labusch 2019, 13). Dementsprechend konnte von eher gering ausgeprägten medienkritischen Fähigkeiten – wie beispielsweise Analysieren und Beurteilen – der Jugendlichen ausgegangen werden. Für die Konzeptentwicklung ergaben sich daher Bezüge zu folgenden Theoriegrundlagen: (a) die Aufarbeitung von Ansätzen der Medienkompetenz und *media literacy* als theoretische Rahmenmodelle zur Ableitung grundlegender medienkritischer Fähigkeiten, (b) die Einordnung zeitgenössischer Desinformations- und Manipulationsformate als Propaganda auf Basis historischer Entwicklungslinien und zentraler Charakteristika des Propagandabegriffs und (c) die handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik (vgl. Tulodziecki, Herzig und Grafe 2019) als theoretischer Bezugsrahmen für medienkritisches Handeln. In einem nächsten Schritt wurden dann Lernvoraussetzungen, Zielstellungen sowie Lehr-Lernaktivitäten in Anlehnung an die im Rahmen der handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik beschriebene idealtypische Strukturierung von Unterricht (vgl. ebd., 117ff.) auf allgemeiner Ebene ausgearbeitet. Bis hierhin gestaltete sich der forschungspraktische Ablauf in Studie 1 und 2 nahezu identisch. Wesentliche Unterschiede ergeben sich nun vor allem mit Blick auf die inhaltliche Akzentuierung der unterrichtlichen Handlungslinien. Während sich das Unterrichtskonzept von Studie 1 besonders auf die medienkritische Auseinandersetzung mit extremistischen Propagandaformen konzentrierte, erschien es mit Blick auf Studie 2 aus Aktualitätsgründen wichtig, das Konzept in einem Überarbeitungszyklus auf das Thema der gezielten Desinformation (*Fake News*) zu optimieren. Tabelle 2 zeigt ausgewählte Phasen der in Anlehnung an die idealtypische Strukturierung von Unterricht entwickelten Unterrichtskonzepte, wobei die differierende inhaltliche Schwerpunktsetzung besonders in Phase 4 ersichtlich wird.

Unterrichtskonzept 1 – 2017 (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2020b, 49ff.)	**Fach**	**Unterrichtskonzept 2 – 2018** (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019a, 16ff.)	**Fach**
Phase (1) Aufgabenstellung, Sammeln und Problematisieren spontaner Lösungsvermutungen			
Beurteilungsaufgabe: «Vergleiche und beurteile die Erscheinungs- und Verbreitungsformen sowie das gesamtgesellschaftliche Gefahrenpotenzial historischer und aktueller Propaganda».	Soz.	Beurteilungsaufgabe: «Compare and evaluate the appearance and harmful potential of historical and contemporary propaganda».	Eng.
Phase (4) Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung			
Erarbeitung der Grundlagen in fächerübergreifender Perspektive anhand von vier Themenkomplexen: a) Charakteristika historischer und aktueller Propaganda im Vergleich b) Kennzeichen und Symboliken extremistischer Propaganda	Soz.	Erarbeitung der Grundlagen anhand von vier Themenkomplexen: a) Propaganda vor dem Hintergrund von Meinungsvielfalt und Ausgewogenheit – Die Bedeutung von Algorithmen vs. Journalistische Objektivität b) Die Bedeutung von Emotionen im Kontext von Propaganda c) Fake News und weitere Formen irreführender Informationen als Propaganda d) Strategien und Techniken von Propaganda	Eng.
c) Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung (z. B. journalistische Abhängigkeit, Infotainment etc.) d) Propaganda in verschiedenen Kontexten der englischsprachigen Welt (z. B. US-Wahlkampf)	Eng.		
Phase (5) Durchführung der Aufgabenlösung			
Präzisierung der Zielvorstellungen und Annahmen zu den Lernvoraussetzungen auf Basis theoretischer Grundlagen	Eng.	Lösung der Beurteilungsaufgabe anhand schriftlicher Essays	Eng.
Phase (7) Einführung von Anwendungsaufgaben und deren Bearbeitung**			
Gestaltungsaufgabe: «Create your own Counter Narrative in which you deconstruct and deligitimize different forms of contemporary propaganda».	Eng.	Gestaltungsaufgabe: «Create your own Counter Narrative in which you deconstruct and deligitimize different forms of contemporary propaganda».	Eng.
*) Die in Phase (1) zunächst auf Deutsch eingeführte Aufgabenstellung wurde im Kontext des Wechsels in den Englischunterricht ins Englische übersetzt. **) Für eine differenzierte Darstellung der unterrichtlichen Umsetzung und Evaluation der Counter-Narrative von Phase 7 vgl. Seyferth-Zapf und Grafe (2020a).			

Tab. 2: Gekürzte Darstellung der Unterrichtskonzepte 1 und 2 als Gegenüberstellung (entnommen aus Seyferth-Zapf 2021, 64f.).

Aufgrund der inhaltlich divergierenden Akzentuierung beider Unterrichtskonzepte entstanden Unterschiede in Bezug auf die unterrichtlichen Lehr-Lernaktivitäten, sodass zwei verschiedene Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen gebildet wurden (vgl. Tab. 3).

	Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage(n)
Studie 1 (2017)	Damit die Jugendl. mit den Voraussetzungen einer eher schwach ausgeprägten medienbezogenen Analyse- und Reflexionsfähigkeit das Ziel erreichen, ihre Medienkritikfähigkeit zu steigern, eignet sich ein Vorgehen mit u. a. folgenden Lernaktivitäten: - Analyse, Reflexion und Beurteilung medialer Kommunikations- und Verbreitungswege diverser Propagandaformen im zeithistorischen Vergleich - Kritische Auseinandersetzung mit den grundlegenden Elementen und Symboliken extremistischer und populistischer Ideologien als Hauptquellen von Propaganda - Gestaltung eigener *Counter Narratives* als mögliche Gegenmassnahme Zur Entwicklung der Lernaktivitäten werden u. a. folgende Lehrhandlungen als geeignet angesehen: - Konfrontation mit komplexen Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben - Bereitstellung von Informationsquellen, Lernhilfen und Arbeitsmaterialien zur eigenständigen Erarbeitung der Grundlagen in einer digitalen Lernumgebung - Unterstützung der Lernenden durch Bereitstellung geeign. Materialien und Methoden zur Gestaltung von *Counter Narratives* (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2020b, 52).
Studie 2 (2018)	Damit die Schüler:innen mit den Voraussetzungen einer eher schwach ausgeprägten medienbezogenen Kritikfähigkeit das angestrebte Ziel erreichen, ihre Medienkritikfähigkeit zu steigern, eignet sich ein Vorgehen mit u. a. folgenden Lernaktivitäten: - Beurteilung der Formenvielfalt und des Wirkpotenzials historischer und zeitgenössischer Propaganda - Erarbeitung der dafür notwendigen Grundlagen durch Analyse, Reflexion und Bewertung von historischen und zeitgenössischen Beispielen diverser Propagandaformen vor dem Hintergrund der digitalen Infrastruktur der Medienlandschaft und der jeweils spezifischen Bedingungen der Medienproduktion - Gestaltung eigener *Counter Narratives* als mögliche Gegenmassnahme Zur Entwicklung der Lernaktivitäten werden u. a. folgende Lehrhandlungen als geeignet angesehen: - Konfrontation mit komplexen Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben - Bereitstellung von Informationsquellen, Lernhilfen und Arbeitsmaterialien zur eigenständigen Erarbeitung der Grundlagen für die vergleichende Beurteilung historischer und zeitgenössischer Propaganda - Unterstützung der Lernenden durch Bereitstellung geeign. Materialien und Methoden zur Gestaltung von *Counter Narratives* (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019a, 22).

Tab. 3: Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen für Studie 1 und 2 im Überblick.

Zur Überprüfung dieser Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen wurden zwei empirische Untersuchungen konzipiert und durchgeführt, wobei in beiden Studien eine systematische Methodenkombination im Sinne von Mixed Methods umgesetzt wurde.

Um empirisch fundierte Aussagen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und Lerneffekte treffen zu können, wurde für beide Studien zunächst ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign mit Messwiederholung und Kontrollgruppe gewählt (vgl. Döring und Bortz 2016, 199ff.), dessen Stichprobenzusammensetzung Tabelle 4 zeigt.

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
n $_{\text{Studie 1}}$	19		19	
n $_{\text{Studie 2}}$	23		17	
Geschlecht $_{\text{Studie 1}}$	m = 10	w = 9	m = 12	w = 7
Geschlecht $_{\text{Studie 2}}$	m = 14	w = 9	m = 5	w = 12
Alter $_{\text{Studie 1}}$	M: 15.84 (SD: 0.60)		M: 15.47 (SD: 0.70)	
Alter $_{\text{Studie 2}}$	M: 15.65 (SD: 0.65)		M: 15.94 (SD: 0.75)	

Tab. 4: Zusammensetzung Stichproben Studie 1 und 2 (bereinigt).

Da das quasi-experimentelle Verfahren für eine quantitativ ausgerichtete Forschung charakteristisch ist, wurden in beiden Studien Testinstrumente eingesetzt, die mit den Prinzipien quantitativer Methoden vereinbar sind. Zum einen ein – in Anlehnung an das Wert-Erwartungs-Modell von Eccles und Wigfield (2002) – selbst entwickelter Fragebogen zur Erfassung motivationaler Dispositionen (14 Items, z. B. *Ich halte es für wichtig, aktuelle und historische Propaganda miteinander zu vergleichen*; 5-stufige Likert-Antwortskala), zum anderen ein onlinebasiertes Testinstrument mit multimedialen Stimuli zur Messung von Medienkritikfähigkeit (vgl. Klimmt et al. 2014), das – anders als herkömmliche reflektive Messmodelle – als formativer Index angelegt war (zur Besonderheit formativer Indizes vgl. z. B. Edwards 2011). Letzteres setzte sich aus vier Inhaltskategorien zusammen (Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzerkommunikation), die wiederum durch verschiedene medienkritische Teilfähigkeiten (z. B. Beurteilung von Glaubwürdigkeit) repräsentiert wurden, sodass

insgesamt sieben geschlossene und sieben offene Aufgaben vorlagen. Pro Aufgabe konnte maximal ein Punkt erreicht werden. Da das Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit (im Folgenden: MKF) durch seine offenen und geschlossenen Aufgabenbestandteile die Erhebung von qualitativen und quantitativen Daten mit einer einzigen Methode ermöglicht, qualifizieren sich beide Studien allein aufgrund der Verwendung des MKF bereits als Mixed-Method-Studien im Sinne eines *intramethod mixing* (vgl. Johnson und Turner 2003, 298). Allerdings war der Verwendungskontext des MKF – nicht zuletzt wegen des gewählten quasi-experimentellen Vorgehens – stets dominiert von einer quantitativen Forschungslogik, in der sowohl die Datenaufbereitung (z. B. die Kodierung der offenen Fragen) als auch die Datenanalyse (z. B. Anwendung deskriptiver Statistik, Signifikanztests oder Berechnung von Effektstärken) mithilfe quantitativer Verfahren und Methoden durchgeführt wurden (vgl. Seyferth-Zapf 2021, 236). Dementsprechend wurde davon abgesehen, in diesem Zusammenhang von Mixed Methods zu sprechen. Um zu verstehen, warum sich beide Studien dennoch als Mixed Methods bezeichnen lassen, ist es notwendig, Untersuchungsdesign und -ergebnisse auf der Ebene der einzelnen Studien genauer zu beleuchten.

Mit Blick auf *Studie 1* kam neben den zuvor skizzieren quantitativen Testinstrumenten des MKF und des Fragebogens zur Erfassung motivationaler Dispositionen eine weitere selbstentwickelte Kurzskala zur propagandaspezifischen Analysefähigkeit zum Einsatz (5 Items, z. B. Item *4-rep*: *Um Propaganda kritisch analysieren zu können, ist es mir wichtig, den inhaltlichen Kontext der Propagandabotschaft zu kennen*; 5-stufige Likert-Antwortskala; Cronbachs α_{PRE} .68; α_{POST} .73), die in Anlehnung an die propagandabezogenen Subkategorien der Dimension *analyze* (*message* = *1-msg*, *technique* = *2-tec*, *means of communication and format* = *3-format*, *representation* = *4-rep* und *audience receptivity* = *5-recep*) des *media literacy*-Modells von Hobbs (2017) gestaltet wurde. Darüber hinaus wurden auf derselben theoretischen Grundlage nach Hobbs (2017) die schriftlichen Lösungen der Beurteilungsaufgabe unter Verwendung einer skalierenden Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Rahmen dieses deduktiven Vorgehens wurde ein Kategoriensystem (inkl. Kodierleitfaden; Krippendorffs $\alpha = .79$) mit insgesamt fünf

Kategorien entwickelt (*1-Ih-msg*, *2-Ih-tec*, *3-Ih-format*, *4-rep*, *5-recep*), dessen Skalierungsdimensionen in Anlehnung an die Taxonomiestufen kognitiver Lernziele von Bloom et al. (1974) ausgestaltet wurden. Folglich bildeten die Taxonomiestufen Wissen und Verstehen die Grundlage für die niedrige, *Anwendung* und *Analyse* für die mittlere und *Synthese* und *Evaluation* für die hohe Ausprägungsstufe jeder Kategorie (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2020b, 56f.). Anschliessend wurden die Essays der Schüler:innen inhaltsanalytisch ausgewertet und die Anzahl der Kodierungen auf Ebene der jeweiligen Kategorien und Ausprägungsstufen gezählt.

Mit Blick auf die Ergebnisse von Studie 1 (vgl. dazu ausführlich Seyferth-Zapf und Grafe 2020b, 54ff.) zeigten die Resultate des MKF einen in Summe signifikanten Zuwachs der Medienkritikfähigkeit der Jugendlichen in der Interventionsgruppe (IG) von t_1 zu t_2 ($t_{(18)} = -2{,}70$, $p = .008$) gegenüber nicht signifikanten Änderungen in der Kontrollgruppe (KG) und bei gleichen Lernvoraussetzungen zum Zeitpunkt t_1 (vor Interventionsbeginn) in beiden Gruppen. Unter Berücksichtigung von Effekten der Messwiederholung und Gruppenzugehörigkeit (vgl. Morris 2008) ergab sich somit für die IG eine mittlere Effektstärke von $d_{ppc} = 0.63$.

Item Kategorie	IG		KG		Effekt-stärke; Morris (2008)	Anzahl Kodie-rungen hohe Ausprägung
	M	SD	M	SD		
1-msg t_1 *1-msg* t_2 *1-Ih-msg*	3.68* 4.11*	.82 .81	4.05 4.21	.85 .79	.31	3
2-tec t_1 *2-tec* t_2 *2-Ih-tec*	3.26* 4.16*	.65 .50	3.47 3.58	.70 .84	1.14	1
3-format t_1 *3-format* t_2 *3-Ih-format*	3.37* 4.00*	1.12 .75	4.05 3.68	1.13 1.11	.87	5
4-rep t_1 *4-rep* t_2 *4-Ih-rep*	4.16 4.47	.96 .61	4.16 4.21	.83 .92	.28	0
5-recep t_1 *5-recep* t_2 *5-Ih-recep*	2.79* 3.94*	.79 .97	3.21 3.21	.92 1.08	1.33	7
Skala ges. t_1 *Skala ges.* t_2 *Ih ges. Kat. 1-5*	3.45* 4.14*	.58 .41	3.79 3.78	.58 .73	1.17	16
* Der Mittelwertvergleich (t-Test) ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig). Es werden jeweils gerichtete Null- und Alternativhypothesen zugrundegelegt. N = 585.						

Tab. 5: Side-by-Side-Display Studie 1 – Ergebnisse Kurzskala Propagandaanalyse und Inhaltsanalyse (adaptiert und entnommen aus Seyferth-Zapf und Grafe 2020b, 56).

Auch die Ergebnisse der Kurzskala zur propagandaspezifischen Analysefähigkeit wiesen signifikante Mittelwertzuwächse sowie eine sehr grosse Effektstärke $d_{ppc2} = 1.17$ für die IG im Pre-Post-Vergleich auf ($t_{(18)} = -6{,}07$, $p < .001$), bei nicht signifikanten Änderungen in der KG und gleichen Ausgangsvoraussetzungen zwischen den Gruppen zum Zeitpunkt t_1. Signifikante Mittelwertzuwächse und grosse Effektstärken lassen sich – mit Ausnahme von Item *4-rep* – auch auf Ebene der einzelnen Items verzeichnen (vgl. Tab. 5). Auch in Bezug auf die Motivation der Jugendlichen konnte ein signifikanter Anstieg in der IG ($t_{(18)} = -2{,}80$, $p = .006$) gegenüber sämtlichen Inhalten und Interventionsbestandteilen festgestellt werden, ohne dass diese jedoch die Ergebnisse des MKF oder der Kurzskala zur Propagandaanalyse massgeblich beeinflusste. Die Auswertung der Daten der

qualitativen Inhaltsanalyse ergab, dass vor allem die häufig kodierten Kategorien *5-Ih-recep*, *3-Ih-format* und *1-Ih-msg* besonders oft Kodierungen der höchsten Ausprägungsstufe aufwiesen, wogegen bei den eher schwach besetzten Kategorien *1-Ih-tec* und *4-Ih-recep* kaum Kodierungen auf der höchsten Stufe nachzuweisen waren (vgl. Tab. 5). Die Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Untersuchungsergebnisse zeigt, dass Kategorie *4-Ih-rep* als einzige ohne Kodierung in der höchstem Ausprägungsstufe blieb und das korrespondierende Item *4-rep* die geringste Effektstärke bei nicht signifikanten Mittelwertänderungen aufweist. Ferner wird deutlich, dass in allen anderen Kategorien mit Kodierungen im Bereich der höchsten Ausprägungsstufe auch signifikante Änderungen im Pre-Post-Vergleich festzustellen waren.

Für die Darstellung dieses Zusammenhangs wurde in Anlehnung an Kuckartz (2017) auf eine resultatbasierte Integrationsstrategie zurückgegriffen, sodass Tabelle 5 im Sinne eines Side-by-Side-Displays konzipiert wurde. Zudem wurde im Rahmen der Verarbeitung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, quantitative Analyseschritte – die durch das Zählen der einzelnen Kodierungen umgesetzt wurden – einzubeziehen (vgl. Mayring 2015, 53). Nach Kuckartz (2017) zählt dieses Vorgehen der Quantifizierung zu den datenbasierten Integrationsstrategien. Dass diese Integrationsstrategie im Rahmen von Studie 1 jedoch nicht im Vordergrund stand, führte mit Blick auf das gewählte Mixed-Methods-Design dazu, dass das *convergence model* in der Variante der *parallel database*, nicht der *data-transformation* (vgl. Creswell und Plano Clark 2018, 73) gewählt wurde. Abbildung 1 zeigt eine schematische Darstellung des Mixed-Methods-Designs von Studie 1, wobei die Gross- und Kleinschreibung in Anlehnung an das Notationssystem von Morse (1991) den unterschiedlichen Stellenwert der quantitativen und qualitativen Bestandteile verdeutlichen soll.

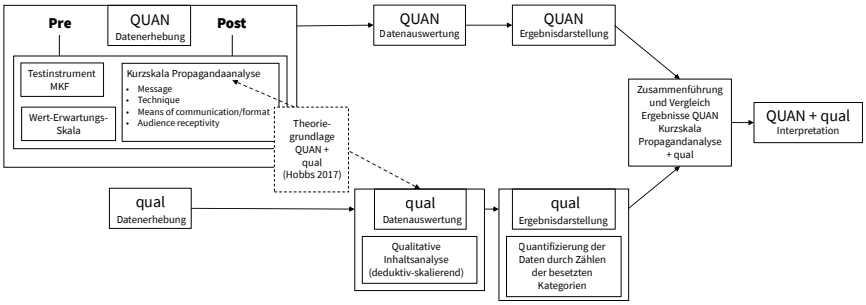


Abb. 1: Mixed-Methods-Design Studie 1 (entnommen aus Seyferth-Zapf 2021, 237).

Für Studie 2 wurde auf quantitativer Ebene erneut auf das Testinstrument des MKF und den selbst entwickelten Fragebogen zur Erfassung motivationaler Dispositionen zurückgegriffen. Hinsichtlich der Auswertung der schriftlichen Lösungen der Beurteilungsaufgabe wurde im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse eine skalierende Strukturierung – diesmal primär auf Basis der Theoriegrundlage des MKF (vgl. Klimmt et al. 2014; Sowka et al. 2015) – vorgenommen (vgl. Mayring 2015, 106ff.). Zwar stellten die propagandaspezifischen Analysekategorien der *analyze*-Dimension des *media literacy*-Modells von Hobbs (2017) auch in Studie 2 eine wichtige Theoriegrundlage dar, jedoch ohne in die Konstruktion einer eigenen Kurzskala zu münden. Vielmehr wurde das Modell bei der Bildung des Kategoriensystems der qualitativen Inhaltsanalyse insofern berücksichtigt, dass vor allem jene Teilfähigkeiten bzw. -dimensionen des MKF zur Kategorienbildung herangezogen wurden, die anschlussfähig an die propagandaspezifischen Subkategorien der analyze-Dimension von Hobbs (2017) sind (z. B. MKF Unabhängigkeit/Selbstbestimmtheit (*Ih-Mk 2*) ≙ *audience receptivity*). Auf diese Weise konnten wiederum fünf Kategorien (Meinungsvielfalt/Ausgewogenheit = *Ih-Mk 1*, Unabhängigkeit/Selbstbestimmtheit = *Ih-Mk 2*, Quellentransparenz/Glaubwürdigkeit/Intentionalität = *Ih-Mk 3*, Relevanz = *Ih-Mk 4* und Menschenwürde = *Ih-Mk 5*; inkl. Kodierleitfaden; Krippendorffs α = .82) abgeleitet werden, deren Ausprägungsdimensionen erneut auf Basis der Taxonomiestufen nach Bloom et al. (1974) gebildet wurden. Anders als in Studie 1 wurde die Besetzung der einzelnen Stufen der Kategorien diesmal nicht gezählt. Vielmehr wurde

ein Punktescore gebildet, indem jede Kodierung der niedrigen Niveaustufe mit einem Punkt, der mittleren mit zwei Punkten und der hohen mit drei Punkten versehen wurde.

Die Ergebnisse von Studie 2 (vgl. dazu ausführlich Seyferth-Zapf und Grafe 2019a, 25ff.), zeigten in Bezug auf die Resultate des MKF einen in Summe signifikanten Zuwachs der Medienkritikfähigkeit der Jugendlichen in der Interventionsgruppe (IG) von t_1 zu t_2 ($t_{(22)} = -3{,}75$, $p = .001$) bei nicht signifikanten Änderungen in der Kontrollgruppe (KG) und in etwa gleichem medienkritischem Ausgangsniveau vor Interventionsbeginn zwischen KG und IG. Daraus ergibt sich ein grosser Effekt – berechnet nach Morris und Deshon (2002) – von $d_{RM} = .78$ für die IG. Mit Blick auf die Motivation der Schüler:innen gegenüber den Bestandteilen des Treatments konnte ein signifikanter Anstieg derselben in der IG festgestellt werden, wobei lediglich eine schwache positive Korrelation den Ergebnissen des MKF (t_2) der IG ermittelt wurde. Hinsichtlich der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigte sich, dass die Kategorien Meinungsvielfalt/Ausgewogenheit (109 Punkte) und Quellentransparenz/Glaubwürdigkeit/Intentionalität (78 Punkte) die insgesamt höchsten Punktwerte erreichen konnten, wogegen die Kategorien Unabhängigkeit/Selbstbestimmtheit (18 Punkte), Relevanz (5 Punkte) und Menschenwürde (8 Punkte) deutlich schwächer gepunktet haben.

Teilfähigkeiten/ Kategorie	Mittelwertvergleich MKF PRE(t_1)-POST(t_2)	Anzahl Kodierungen höchste Stufe
Meinungsvielfalt/ Ausgewogenheit	($t_{(22)} = -2.19$, $p = .020$*)	36
Unabhängigkeit/ Selbstbestimmtheit	($t_{(22)} = -3.11$, $p = .003$*)	12
Quellentransparenz/ Glaubwürdigkeit/ Intentionalität	($t_{(22)} = -2.72$, $p = .007$*)	33
Relevanz	($t_{(22)} = .37$, $p = .357$)	0
Menschenwürde	($t_{(22)} = -.31$, $p = .379$)	0
Der t-Test ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).		

Tab. 6: Side-by-Side Display Studie 2 – Ergebnisse Teilfähigkeiten MKF und Inhaltsanalyse (höchste Stufe) (aus Seyferth-Zapf und Grafe 2019b, 31).

Tabelle 6 stellt in diesem Zusammenhang die Punktzahl auf Kategorienebene dar, die sich auf Kodierungen der höchsten Stufe zurückführen lassen und damit besonders bedeutsam für die Lösung der Beurteilungsaufgabe waren. In der tabellarischen Gegenüberstellung (vgl. Tab. 6) der qualitativen und quantitativen Ergebnisse der korrespondierenden Teilbereiche des MKF wird deutlich, dass in der IG vor allem jene Teilfähigkeiten des MKF signifikant gestiegen sind, die im Rahmen der skalierenden Inhaltsanalyse aufgrund von Kodierungen in der höchsten Ausprägungsstufe Punkte erzielen konnten. Umgekehrt konnten keine signifikanten Mittelwertänderungen bei Teilfähigkeiten des MKF ermittelt werden, in denen keine Kodierungen auf der höchsten kognitiven Stufe nachzuweisen waren. Ferner wurden die im Rahmen der Bepunktung entstandenen ordinalskalierten Daten der qualitativen Inhaltsanalyse mit den Ergebnissen des MKF-Post (t_2) der IG zusammengeführt, wodurch sich in der IG zwei Teilgruppen identifizieren liessen. So zeigte sich für Teilgruppe 1 ($n = 13$) eine signifikant positive Korrelation zwischen den Resultaten des MKF-Post (t_2) und dem jeweils korrespondierenden Punktescore der Inhaltsanalytischen Auswertung ($r_{Spearman} = .66$, $p = .013$). Ferner ergab die Durchführung einer bivariaten Regressionsanalyse, dass für Teilgruppe 1 der IG 53% der Ergebnisse des MKF-Post (t_2) auf Basis des individuellen Punktescores der qualitativen Inhaltsanalyse vorausgesagt werden konnten ($R^2 = .53$, $F(1, 12) = 12.6$, $p = .005$). Bei Teilgruppe 2 ($n = 10$) konnte hingegen eine negative Korrelation zwischen beiden Datensätzen ermittelt werden ($r_{Spearman} = -.52$, $p = .120$).

Ähnlich wie in Studie 1 wurde auch in Studie 2 auf ein Side-by-Side-Display zurückgegriffen, um die Resultate der qualitativen und quantitativen Untersuchungsstränge zusammenzuführen (vgl. Tab. 6). Von grösserem Stellenwert für die Untersuchung war diesmal jedoch die vorausgegangene Quantifizierung der qualitativen Daten in deren Rahmen ordinalskalierte Daten generiert wurden. Die Umwandlung der qualitativen Daten in quantitative stellte ein wichtiges Fundament für weitere statistische Berechnungen und Analysen dar (vgl. Kuckartz 2017, 173). Aufgrund der besonderen Bedeutung dieser datenbasierten Integrationsstrategie kann Studie 2 der *data transformation* variant zugeordnet werden, die

als Abwandlung des *convergent design* (Creswell und Plano Clark 2018, 73) gilt. Abbildung 2 zeigt eine schematische Darstellung des im Rahmen von Studie 2 angewandten Mixed-Methods-Designs.

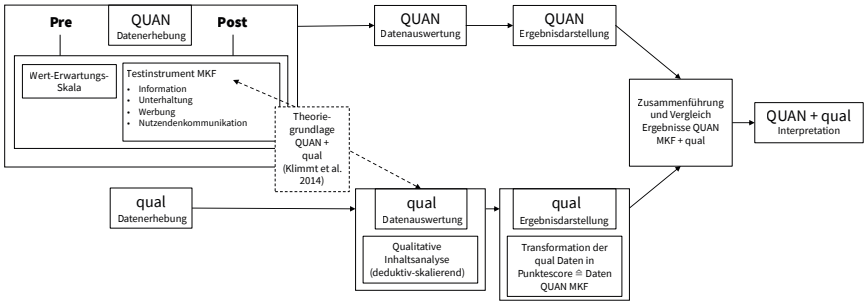


Abb. 2: Mixed-Methods-Design Studie 2 (entnommen aus Seyferth-Zapf 2021, 237).

6. Zusammenfassung und weiterführende Perspektiven

Zusammenfassend belegen die hier vorgestellten Ergebnisse der beiden Studien, dass die entwickelten Unterrichtskonzepte inhaltlich und didaktisch sowohl hinsichtlich der Förderung allgemeiner Medienkritikfähigkeit als auch in Bezug auf die propagandaspezifische Analysefähigkeit hoch wirksam waren. Dementsprechend können auch die jeweils vorab aufgestellten Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen (vgl. Tab. 3) als bewährt angesehen werden. Die Verwendung von Mixed Methods ermöglichte es, Aussagen zu spezifischen Lernvoraussetzungen – beispielsweise durch die jeweiligen Pre-Testungen – von IG und KG auf quantitativer Ebene sowie zu Lehr- und Lernaktivitäten im Rahmen der Untersuchung der Lösung von Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben[1] mithilfe qualitativer Inhaltsanalysen zu treffen. Darüber hinaus konnten durch den Pre-Post-Vergleich von IG und KG, vor allem aber durch die Integration der Daten und Ergebnisse, wichtige Lerneffekte erfasst werden. Damit oblag der Verwendung von Mixed Methods in den dargestellten Studien vor allem das Motiv der Komplementarität (*complementarity*) – also einer möglichst

1 Die im Rahmen der Gestaltungsaufgabe angelegten Counter-Narrative wurden in einer weiteren rein qualitativen Studie untersucht (vgl. hierzu Seyferth-Zapf und Grafe 2020a). Da diese nicht als Mixed Methods konzipiert war, wurde sie für diesen Artikel ausgespart.

ganzheitlichen Erfassung des Forschungsgegenstands (vgl. Greene et al. 1989, 259; Kuckartz 2017, 161). Zugleich wurde im Rahmen der tabellarischen Gegenüberstellungen der qualitativen und quantitativen Daten durch die Side-by-Side-Displays aber auch eine triangulative Perspektive angestrebt, wodurch die Ergebnisse des einen Untersuchungsstrangs durch die des anderen – zumindest partiell – validiert werden konnten (vgl. Tab. 5 und 6).

Die Verwendung von Mixed Methods im Kontext des Beispielprojekts verdeutlichte zudem, dass die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns durch den hohen Stellenwert, den Lernvoraussetzungen, Lehr-Lernaktivitäten und Lernergebnisse in diesem Ansatz einnehmen (vgl. Tulodziecki, Grafe und Herzig 2013, 234), eine vergleichsweise strukturierte Datenerhebung mit unterschiedlichen Methoden sowie systematische Zusammenführung der Daten im Rahmen der gewählten Designs ermöglichten. Im Gegensatz dazu fehlt eine derartige klare strukturelle Vorgabe in anderen Ansätzen der gestaltungsorientierten Bildungsforschung häufig, sodass Gorard, Roberts und Taylor (2004) beispielsweise in Bezug auf *design experiments* feststellen: «the design experiment does not offer a formal procedure for the combination of different sorts of data, within and between its various phases» (ebd., 581). Vor diesem Hintergrund erscheint der Einsatz von Mixed Methods besonders vielversprechend, weil sich im Rahmen der zahlreichen Varianten und Designtypologien verschiedene Vorgehensweisen der systematischen Methodenkombination mit vielfältigen Anknüpfungspunkten zur gestaltungsorientierten Bildungsforschung finden lassen. Zum Beispiel wird im Rahmen der *intervention-development* variant als Abwandlung des *exploratory sequential designs* (vgl. Creswell und Plano Clark 2018, 91) die Entwicklung einer Intervention auf Basis qualitativer Daten angestrebt, gefolgt von deren quantitativ ausgerichteten Evaluation. Alternativ liesse sich aber auch die *follow-up explanations* variant im Kontext des *explanatory sequential designs* (vgl. Creswell und Plano Clark 2018, 82) als methodische Rahmung eines zyklischen Entwicklungs- und Überarbeitungsprozesses gestaltungsorientierter Bildungsforschung verwenden, um beispielsweise (unerwartete) quantitative Ergebnisse, die im

Kontext einer Pre-Post-Testung in Bezug auf ein prototypisches Design angefallen sind, durch das Hinzuziehen weiterer qualitativer Daten erklären zu können und so einen Ansatzpunkt für mögliche Adaptionen am Konzept zu erhalten.

Seit jeher ist es der Anspruch der Medienpädagogik, (innovative) Konzepte und Massnahmen zu entwickeln, die das Lehren und Lernen mit und über (digitale) Medien in den Mittelpunkt rücken. Tatsächlich ist die Vielzahl medienpädagogischer Initiativen und Praxisprojekte zu aktuellen Themen (z. B. Fake News) auch sehr gross. Allerdings mangelt es vielen dieser Konzepte immer noch häufig an einer hinreichenden Berücksichtigung theorierelevanter Aspekte sowie einer wissenschaftlichen Evaluation bezüglich ihrer Wirksamkeit. Deshalb will der vorliegende Beitrag durch die Einblicke in das konkrete Vorgehen bei der Umsetzung einer praxis- und theorieorientieren Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns sowie unterschiedlich akzentuierter Mixed-Methods-Designs mögliche Hemmnisse abbauen, die im Bereich forschungspraktischer Vorgehensweisen existieren, und zur Umsetzung weiterer medienpädagogischer Projekte im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung unter Verwendung von Mixed Methods anregen.

Literatur

Altrichter, Herbert, Waltraud Aichner, Katharina Soukup-Altrichter, und Heike Welte. 2013. «PraktikerInnen als ForscherInnen: Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung». In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Fiebertshäuser, Antje Lange, und Annedore Prengel, 803–18. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Altrichter, Herbert, Andreas Feindt, und Stefan Zehetmeier. 2014. «Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland, 285–307. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann.

Altrichter, Herbert, und Peter Posch. 2007. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, Herbert, Peter Posch, und Harald Spann. 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anderson, Terry und Julie Shattuck. 2012. «Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?» *Educational Researcher.* 41 (1): 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813.

Baur, Nina, Udo Kelle, und Udo Kuckartz. 2017. «Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* 69: 1–37. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5.

Bazeley, Patricia. 2018. *Integrating Analyses in Mixed Methods Research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bloom, Benjamin S., Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, und David R. Kratwohl. 1974. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich.* Weinheim: Beltz.

Brown, Ann L. 1992. «Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings». *The Journal of Learning Sciences.* 2 (2): 141–78. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2.

Byram, Alan. 2006. «Integrating Quantitative and Qualitative Research: How is it Done?» *Qualitative Research* 6 (1): 97–113. https://doi.org/10.1177/1468794106058877.

Collins, Allan, Diana Joseph, und Katerine Bielaczyc. 2004. «Design Research: Theoretical and Methodological Issues». *The Journal of the Learning Sciences.* 13 (1): 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2.

Creswell, John W. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* 5. Aufl. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, John W. 2015. *A Concise Introduction to Mixed Methods Research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, John W., und J. David Creswell. 2018. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* 5. Aufl. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, John W., Vicki L. Plano Clark, Michelle L. Gutmann und William E. Hanson. 2003. «Advanced Mixed Methods Research Designs». In Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research, herausgegeben von Abbas Tashakkori, und Charles Teddlie, 209–40. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, John W., und Vicki L. Plano Clark. 2007. *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, John W., und Vicki L. Plano Clark. 2018. *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* 3. Aufl. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, Norman K. 1970. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* Chicago, IL: Aldine.

Design-Based Research Collective. 2003. «*Design-based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*». Educational Researcher 32 (1): 5–8.

Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* 5. Aufl. Berlin: Springer.

Eccles, Jacquelynne S., und Allan Wigfield. 2002. «Motivational Beliefs, Values, and Goals». *Annual Review of Psychology.* 53, 109–32.

Edwards, Jeffrey R. 2011. «The Fallacy of Formative Measurements». *Organizational Research Methods* 14 (2): 370–88. https://doi.org/10.1177/1094428110378369.

Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, und Amelie Labusch. 2019. «Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven». In *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 7–32. Münster: Waxmann. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf.

Euler, Dieter. 2014. «Design Research – A Paradigm Under Development». In *Design-based Research*, herausgegeben von Dieter Euler, und Peter F. E. Sloane, 14–44. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart: Franz Steiner.

Fetters, Michael D., Leslie A. Curry und John W. Creswell. 2013. «Achieving Integration in Mixed Methods Designs – Principles and Practices». *Health Services Research*, 48 (6): 2134–56. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117.

Flick, Uwe. 2011. *Triangulation: Eine Einführung.* 3. akt. Aufl. Qualitative Sozialforschung, Bd. 12. Wiesbaden: VS.

Gorard, Stephen, Karen Roberts, and Chris Taylor. 2004. «What Kind of Creature is a Design Experiment?» *British Educational Research Journal.* 30 (4): 575–90.

Greene, Jennifer C., Valerie J. Caracelli, und Wendy F. Graham. 1989. «Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs». *Educational Evaluation and Policy Analysis.* 11 (3): 255–74.

Guettermann, Timothy C., Sergi Fàbregues, und Rae Sakakibara. 2021. «Visuals in Joint Displays to Represent Integration in Mixed Methods Research: A Methodological Review». *Methods in Psychology* 5: 1–8. https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100080.

Hagenauer, Gerda, und Michaela Gläser-Zikuda. 2019. «Mixed Methods». In *Handbuch Schulpädagogik*, herausgegeben von Marius Harring, Carsten Rohlfs, und Michaela Gläser-Zikuda, 801–12. Münster: Waxmann.

Hobbs, Renee. 2017. «Teaching and Learning in a Post-Truth World». *Educational Leader-ship.* 75 (3), 26–31.

Ipsen, Flemming, Julian Bollhöfner, Christina Seitz, und Michael Wörner-Schappert. 2019. *2018/2019 Bericht: Rechtsextremismus im Netz.* Mainz: Jugendschutz.net. https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Bericht_2018_2019_Rechtsextremismus_im_Netz.pdf.

Johnson, Burke R., Anthony J. Onwuegbuzie, und Lisa A. Turner. 2007. «Toward a Definition of Mixed Methods Research». Journal of Mixed Methods Research 1 (2): 112–33. https://doi.org/10.1177/1558689806298224.

Johnson, Burke R., und Lisa A. Turner. 2003. «Data Collection Strategies in Mixed Methods Research». In *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, herausgegeben von Abbas M. Tashakkori, und Charles M. Teddlie, 297–319. Thousand Oaks, CA: Sage.

Klaß, Susi, und Michaela Gläser-Zikuda. 2018. «Analyse medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden – Ein Mixed-Methods Ansatz». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 505–40. München: kopaed. https://doi.org/10.25526/fw-mp.14.

Klimmt, Christoph, Alexandra Sowka, Dorothée Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2014. *Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben.* https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf.

Kuckartz, Udo. 2014. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5.

Kuckartz, Udo. 2017. «Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung: Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69: 157–83. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z.

Kuckartz, Udo, und Julia, Busch. 2012. «Mixed Methods in der Evaluation». In *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis: Beispiele, Konzepte, Methoden*, herausgegeben von Udo Kuckartz, und Stefan Rädiker, 142–55. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2019. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2.

Lewin, Kurt. 1946. «Action Research and Minority Problems». *Journal of Social Issues* 11: 34–46.

Mayring, Philipp. 2001. «Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse». *Forum Qualitative Sozialforschung* 2 (1). https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.967.

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 12. Aufl. Weinheim: Beltz.

McKenney, Susan, und Thomas C. Reeves. 2013. «Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge of a Dangerous Thing?» Educational Researcher 42 (2): 97–100. https://doi.org/10.3102/0013189X12463781.

Morris, Scott B. 2008. «Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs». *Organizational Research Methods* 11 (2): 364–86.

Morris, Scott B., und Richard P. Deshon. 2002. «Combining Effect Size Estimates in Meta-Analysis with Repeated Measures and Independent-Groups Design». *Psychological Methods* 7 (1): 105–25.

Morse, Janice M. 1991. «Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation». *Nursing Research* 40 (2): 120–23. https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014.

Morse, Janice M., und Linda, Niehaus. 2009. *Mixed Method Design: Principles and Procedures.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Reinmann, Gabi. 2017. «Design-based Research». In *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Dorothea Schemme, und Hermann Novak, 49–61. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Sandelowski, Margarete, Corinne J. Voils, und George Knafl. 2009. «On Quantitizing». *Journal of Mixed Methods Research* 3 (3): 208–22. https://doi.org/10.1177/1558689809334210.

Schmitt, Josephine B., Diana Rieger, Julian Ernst, und Hans-Joachim Roth. 2018. «Critical Media Literacy and Islamist Online Propaganda: The Feasibility, Applicability and Impact of Three Learning Arrangements». *International Journal of Conflict and Violence* 12: 1–19.

Schoonenboom, Judith und R. Burke Johnson. 2017. «How to Construct a Mixed Methods Research Design». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69: 107–31. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1.

Schreier, Margit. 2013. «Mixed Methods: Begriffsklärungen». In *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*, herausgegeben von Walter Hussy, Margit Schreier, und Gerald Echterhoff, 287–97. 2., überab. Aufl. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9.

Schreier, Margit, und Özen Odağ. 2020. «Mixed Methods». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von Günter Mey, und Katja Mruck, 1–26. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_22-2.

Seyferth-Zapf, Christian. 2021. *Förderung von Medienkritikfähigkeit unter besonderer Berücksichtigung zeitgenössischer Propaganda. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines fächerübergreifenden und fachspezifischen Unterrichtskonzepts für die Sekundarstufe I*. Diss., Universität Würzburg. https://doi.org/10.25972/OPUS-24578.

Seyferth-Zapf, Christian, und Silke Grafe. 2019a. «*Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda: Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines medienpädagogischen Unterrichtskonzepts für die Sekundarstufe I*». *Medienimpulse* 57 (3): 1–51. https://doi.org/10.21243/mi-03-19-10.

Seyferth-Zapf, Christian, und Silke Grafe. 2020a. «Die Gestaltung von Counter-Narrativen aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit». *Medienimpulse* 58 (3): 1–72. https://doi.org/10.21243/mi-03-20-14.

Seyferth-Zapf, Christian, und Silke Grafe. 2020b. «Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit: Entwicklung und Evaluation eines praxis- und theorieorientierten fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 38: 43–68. https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.10.03.X.

Seyferth-Zapf, Maria, und Silke Grafe. 2019b. «Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I: Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien». *Medienimpulse* 57 (4): 1–43. https://doi.org/10.21243/mi-04-19-09.

Sowka, Alexandra, Christoph Klimmt, Dorothée Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2015. «Die Messung von Medienkompetenz: Ein Testverfahren für die Dimension ‹Medienkritikfähigkeit› und die Zielgruppe ‹Jugendliche›». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 63 (1): 62–82. https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62.

Tashakkori, Abbas, R. Burke Johnson, und Charles Teddlie. 2021. *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. 2. Aufl. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, Abbas, und Teddlie Charles. 2003. «Major Issues and Controversies in the Use of Mixed-Methods in the Social and Behavioral Sciences». In *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, herausgegeben von Abbas Tashakkori, und Charles Teddlie, 3–50. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode – Spektrum medienpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Thomas Knaus, 155–79. München: kopaed. https://doi.org/10.25526/fw-mp.18.

Tulodziecki, Gerhard. 2019. «Gestaltungsorientierte Ansätze der Evaluation von Unterricht». In *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*, herausgegeben von Ewald Kiel, Bardo Herzig, Uwe Maier, und Uwe Sandfuchs, 493–501. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2014. «Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 213–29. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_11.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2014. «Medienpädagogische For-schung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers) 1–18. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2018. «Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 423–48. München: kopaed. https://doi.org/10.25526/fw-mp.37.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele.* 2., vollst. überarb. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wineburg, Sam, Sarah McGrew, Joel Breakstone, und Teresa Ortega. 2016. *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning.* Stanford, CA: Stanford History Education Group. https://purl.stanford.edu/fv751yt5934.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Partizipative Mediendidaktik als Gateway für ziviles Engagement von Heranwachsenden und die Rolle persönlicher Lernumgebungen

Daniela Schlütz[1], Ada Fehr[1], Malin Fecke[1] und Christin Tellisch[2]

[1] Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF

[2] Hochschule für angewandte Pädagogik, Berlin

Zusammenfassung

Ausgehend vom Modell von Gotlieb und Sarge (2021), in welchem Attribute partizipativer Mediennutzung (sich ausdrücken, sich darstellen und mit anderen zusammenarbeiten) mit motivationalen Prozessen der Selbstbestimmung sowie der Ausbildung zivilgesellschaftlicher Fähigkeiten verbunden werden, modelliert dieser theoretisch-konzeptionelle Beitrag den Zusammenhang zwischen partizipativen Praktiken von Kindern und Jugendlichen in digitalen Medienumgebungen und ihrem zivilem Engagement. Dabei wird auf das heuristische Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik nach Mayrberger (2019) sowie Überlegungen zum selbstbestimmten Lernen zurückgegriffen, um kommunikationswissenschaftliche Konzepte mit medienpädagogischen und bildungswissenschaftlichen Ansätzen zu kombinieren. Die Herausbildung und Förderung partizipativer Fähigkeiten von Heranwachsenden im Rahmen partizipativer Mediendidaktik in formalen und informellen Bildungskontexten begreifen wir demnach

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Schlütz, Daniela, Ada Fehr, Malin Fecke, und Christin Tellisch. 2023. «Partizipative Mediendidaktik als Gateway für ziviles Engagement von Heranwachsenden und die Rolle persönlicher Lernumgebungen». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 229–255. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.09.X.

als potenziellen Zugang für ziviles, staatsbürgerliches Engagement der jungen Zielgruppe. Vor diesem Hintergrund argumentieren wir, dass der Gestaltung der persönlichen Lernumgebung (PLE) und der damit verbundenen Zusammenstellung medialer Arrangements in unterschiedlich gelagerten Lernkontexten durch die Heranwachsenden eine wichtige Bedeutung zukommt. Anhand quantitativer Befragungsdaten zur Nutzung des Study Webs im Rahmen selbstbestimmten Lernens exploriert der Beitrag beispielhaft das Potenzial digitaler persönlicher Lernumgebungen und damit partizipativen Handelns in Bildungszusammenhängen für das zivile Engagement Heranwachsender.

Participatory Media Didactics as a Gateway for Adolescent Civic Engagement and the Role of Personal Learning Environments

Abstract

This paper models the relationship between children and adolescents' participatory practices in a digital media environment and their civic engagement. In doing so, we draw on Gotlieb and Sarge's model (2021), in which attributes of participatory media use (expressivity, performance, collaboration) are linked with motivational processes of self-determination as well as the forming of civic skills. Second, we refer to the structural model of participatory media didactics Mayrberger (2019) and focus on considerations regarding self-determined learning in order to combine communication science concepts with relevant approaches in (media) pedagogy and educational science. Developing and fostering participatory skills of adolescents within the framework of participatory media didactics in formal and informal educational contexts is thus understood to be a gateway for civic engagement for adolescents. Against this background, we argue that the design of the personal learning environment (PLE) and the corresponding composition of media arrangements in different learning contexts by adolescents are of high importance. Using quantitative survey data within the context of the study web, the article explores the potential of digital PLE and thus participatory action in educational contexts for the civic engagement of adolescents.

1. Einleitung

Volumen und Vielfalt medialer Inhalte haben insbesondere seit Aufkommen digitaler Angebote, die für Individual- wie auch Massenkommunikation genutzt werden können (z. B. Soziale Netzwerke, Streaming-Plattformen, Instant Messenger; vgl. O'Sullivan und Carr 2017, 132), exponentiell zugenommen. Das kommt der individualisierten Lebensweise vieler, insbesondere junger Menschen und der damit einhergehenden Diversifikation mediatisierter Lebenswelten entgegen (Vorderer 2015). Allerdings können diese Entwicklungen gesamtgesellschaftliche Spaltungen zur Folge haben, denn die Integrationsfunktion (teil-)öffentlicher Kommunikation (akzeptiert man dieses grundlegende normative Ziel) – die Beförderung gesellschaftlichen Zusammenhalts – ist dadurch zunehmend schwieriger zu erreichen (Vlašić 2004; Weiß und Jandura 2017). Auf der anderen Seite gibt es Hinweise, dass gerade Digitalmedien Integration auch fördern können. So zeigt eine internationale Meta-Analyse (Boulianne 2020) eine grundsätzlich positive Beziehung zwischen digitaler Mediennutzung und der Teilhabe am politischen und zivilgesellschaftlichen Leben (Boulianne 2020, 961). Dieses Verhältnis wird in jüngerer Zeit – bedingt durch technologische Entwicklungen – tendenziell stärker, womit allerdings noch nichts über die Qualität der Beteiligung ausgesagt ist (ebd.).[1] Politische bzw. zivilgesellschaftliche Online-Partizipation reicht dabei vom Ausdruck politischer Meinungen (z. B. dem Tweeten spezifischer Hashtags oder Memes, teilweise abwertend als «Slacktivism» bezeichnet [vgl. Kligler-Vilenchik und Thorson 2016]) über die kurzfristige Mitgliedschaft in lose organisierten Online-Gemeinschaften bis hin zu politischem Offline-Aktivismus – häufig komplementär genutzte Varianten der Teilhabe (Gotlieb und Sarge 2021, 128).

Geht man davon aus, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt durch soziale, kommunikative Praktiken konstruiert wird, ist die individuelle Nutzung unterschiedlicher Kommunikationsmedien ein massgeblicher

1 Die Autorin weist dabei auf einen wichtigen Aspekt hin, der häufig unberücksichtigt bleibt: Welche politische Richtung diese Teilhabe hat und wie sie sich auswirkt, ist unklar: «Indeed, research has largely treated all forms of participation as normatively good, when clearly some forms of participation facilitated by digital media may have dire consequences, such as the White supremacy movement in the United States.» (Boulianne 2020, 962)

Faktor. Studien zeigen, dass insbesondere die Produktion und Distribution von User-Generated-Content (UGC) positiv mit politischem Engagement zusammenhängt und politische Teilhabe begünstigen kann:

> «This suggests that participation in UGC may serve as a gateway to instrumental engagement by enhancing both civic ability and civic motivation. Together, these comprise civic readiness, which we define as having the capability and willingness to participate.» (Gotlieb und Sarge 2021, 129).

Eben diesen Zusammenhang zwischen partizipativen Praktiken in digitalen Medienumgebungen und zivilem Engagement modellieren die Autorinnen in ihrem Beitrag. Insgesamt zeigt das Modell, dass die Einübung partizipativen Verhaltens sich positiv, d. h. einübend und motivierend, auf ziviles Engagement auswirkt, welches wiederum förderlich für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist – Online-Partizipation als «gateway» zu zivilem Engagement[2] (ebd.).

2. User-Generated-Content und staatsbürgerliche Partizipationsbereitschaft

Gotlieb und Sarge (2021) verbinden in ihrem Modell die Attribute partizipativer Mediennutzung – sich auszudrücken, darzustellen und mit anderen zusammenzuarbeiten (expressivity, performance und collaboration; Östman (2012)) – mit der Ausbildung zivilgesellschaftlicher Fähigkeiten sowie mit motivationalen Prozessen der Selbstbestimmung (Deci und Ryan 1985; Deci et al. 1991). Es beschreibt entsprechend zwei parallel verlaufende Pfade: (1) den Prozess des staatsbürgerlichen Lernens, der die Besonderheiten der Partizipation via UGC mit entsprechenden Fähigkeiten in Verbindung bringt, und (2) den der Selbstbestimmung, der sie mit Motivation verknüpft. Dabei ist irrelevant, um welche Online-Angebote es sich handelt, denn sie alle eint, dass sie Handlungsmöglichkeiten eröffnen und so das Erleben von Agency ermöglichen (agency affordance; Sundar und Limperos 2013, 513f.). Agency bezeichnet dabei die Handlungsfähigkeit, die

2 Gotlieb und Sarge (2021) verstehen Engagement als «civic readiness, the capability and willingness to participate in instrumental forms of politics» (ebd., 138).

Rezipient:innen in allen Phasen der Mediennutzung, -selektion und -rezeption sowie im Aneignungsprozess besitzen, oder kurz «die Kompetenz, auf *Welt* handelnd einzuwirken» (Rummler 2018, 146; Hervorhebung im Original). Obwohl Agency eine permanente Option ist, ist sie von den gegebenen Strukturen und den Dispositionen der Rezipient:innen abhängig (etwa von den zur Verfügung stehenden technischen Ressourcen; vgl. Rummler, Grabensteiner, und Schneider-Stingelin 2020). Sie ist zudem eine Funktion textlicher Qualitäten und Affordanzen, die Engagement ermöglichen oder sogar motivieren (Eichner 2014). Auf diese Weise können die o. g. Attribute realisiert werden:

> «That is, when young citizens participate in UGC, they are able to voice their individual lifestyle concerns (i. e., expressivity), project their voice into public spaces (i. e., performance), and work together with a community of likeminded others who share similar lifestyle concerns (i.e., collaboration).» (Gotlieb und Sarge 2021, 130)

Hintergrund des Modells ist die theoretische Differenzierung unterschiedlicher staatsbürgerlicher Rollen (dutiful vs. actualizing citizenship; Bennett, Wells, und Freelon 2011). Die Unterscheidung zwischen pflichtbewussten und engagierten Bürger:innen betont auf der einen Seite eine Haltung, die die soziale Ordnung, Loyalität gegenüber dem Staat und Beteiligung über traditionelle demokratische Kanäle als wünschenswerte Eigenschaften «guter» also pflichtbewusster Bürger:innen betont. Für den engagierten Typus stehen dagegen Unabhängigkeit, soziale Solidarität und politische Aktivität in zivilen und nicht-traditionellen Arenen im Vordergrund (Schnaudt et al. 2021, online first, 2). Dominierte früher die pflichtbewusste Variante, bevorzugen jüngere Kohorten eine engagiertere Haltung, in der Medien als Sozialisationsagenten eine deutlich grössere Rolle spielen. Diese Differenz ist für das Modell relevant, da sich die jeweiligen Sozialisationsprozesse unterscheiden:

> «Whereas the civic learning style of dutiful citizens emphasizes top-down learning via socializing agents (e. g., parents, teachers, religious leaders, formal organizations), the civic learning style of actualizing citizens emphasizes the importance of young citizens playing a more active role in their own learning and development.» (Gotlieb und Sarge 2021, 131)

Hier stehen also hierarchisch strukturierte Prozesse egalitäreren Beziehungskonstellationen gegenüber. In das Modell findet diese Überlegung insofern Eingang als die drei zentralen Eigenschaften von UGC es den Bürger:innen ermöglichen, sich zu äussern, aktiv zu werden und sich passenden Teil-Öffentlichkeiten anzuschliessen (*join publics*, Gotlieb und Sarge 2021, 132). Auf diesem Weg werden staatsbürgerliche Fähigkeiten erworben. Empirische Studien zeigen, dass dies mittels Produktion und Veröffentlichung von Content sowie durch Kollaboration in Online-Lerngemeinschaften gelingen kann (Gotlieb und Sarge 2021, 132, 133). Eine solche Form des partizipativen Lernens findet sich im Konzept der «persönlichen Lernumgebung» wieder, auf die wir weiter unten eingehen (*personal learning environment*, PLE, vgl. Dabbagh und Castaneda 2020).

Neben der partizipativen Online-Nutzung modellieren die Autorinnen den Prozess der Selbstbestimmung (*self-determination process*) als zweiten Pfad auf dem Weg zur Bereitschaft, sich staatsbürgerlich einzusetzen (*civic readiness*) (Gotlieb und Sarge 2021, 134–138). In diesem Strang des Modells werden die Charakteristika von UGC mit den drei zentralen Bedürfnissen im Sinne der Self-Determination Theory (SDT) – Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit (Deci und Ryan 1985; Deci et al. 1991) – verknüpft, um die Entwicklung intrinsischen politischen Interesses zu erklären. Die Autorinnen gehen davon aus, dass Expressivität das Autonomie-Bedürfnis unterstützen kann, indem es jungen Menschen ermöglicht, ihren individuellen Lebensstil zu artikulieren. Performativität kann das Bedürfnis nach Kompetenz fördern, wenn die Möglichkeit als positiv erlebt wird, eine Meinung zu artikulieren und sie von der Öffentlichkeit bestätigt zu sehen. Kollaboration schliesslich stützt das Bedürfnis nach Verbundenheit, weil die Integration in Online-Gemeinschaften von Gleichgesinnten hilft, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln (Gotlieb und Sarge 2021, 136). Die Befriedigung dieser Bedürfnisse verstärkt der SDT folgend Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation – auch, wenn der Prozess ursprünglich external angestossen wird (z. B. in der Schule). Damit hat partizipative Mediennutzung das Potenzial, als «gateway to instrumental engagement» zu dienen, entsprechende Verhaltensweisen zur Gewohnheit werden zu lassen und damit dauerhaft die Motivation zu fördern, sich politisch zu engagieren:

> «[W]hen young citizens participate in UGC, the reinforcement of self-regulation or internalization of external regulation should not only enhance self-determined motivation toward addressing the social or political issue via participation in UGC, it should also enhance self-determined motivation in the broader context of political engagement» (Gotlieb und Sarge 2021, 137, 138).

3. Partizipative Mediendidaktik als Gateway für staatsbürgerliches Engagement

Die Potenziale kollaborativer Online-Medien können – so unser zentrales Argument – auch im schulischen Kontext genutzt werden, um Zugang zu zivilem Engagement zu eröffnen. Dahinter steht die Annahme, dass Online-Kommunikationspraktiken in mediatisierten Umgebungen, die der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zugrunde liegen, im Jugendalter eingeübt werden müssen, um kompetentes informationsbezogenes Medienhandeln zu ermöglichen (Wagner und Gebel 2014). Dabei muss unseres Erachtens im Blick behalten werden, wie sich Jugendliche eigenständig über informationsbezogenes Medienhandeln die Welt erschliessen und diese mitgestalten (Wagner et al. 2012), z. B. in der Konstruktion ihrer persönlichen Lernumgebungen. Konkret gilt es zu berücksichtigen, wie sie sich vernetzte Informationswelten aneignen, also wie sie sich dort orientieren, sich zu sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen positionieren und die eigenen Möglichkeiten reflektieren, informative Inhalte zu gestalten und zu verbreiten (Wagner et al. 2012, 325).

Für die theoretische Modellierung einer solchen Gateway-Funktion kombinieren wir die beschriebene kommunikationswissenschaftliche Konzeption von Gotlieb und Sarge mit der pädagogischen Modellvorstellung einer teilhabenden Mediendidaktik, die soziale Beziehungen fokussiert, konkret mit dem heuristischen Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik von Mayrberger (2019, 2020). Darin fasst die Autorin Partizipation als konstituierendes Element von formalen wie informellen Lernumgebungen unter den Bedingungen der Mediatisierung. Partizipatives Lernen wird als kollaborativer, sozialer Prozess verstanden, in dem Wissen (ko-)konstruiert wird. Dies ist vergleichbar mit dem Konzept des

«prosuming», d. h. der sowohl kognitiv wie konativ aktiven Konstruktion medialer Texte (im Gegensatz zum passiven Konsum; vgl. Toffler 1980). Der Partizipationsraum wird gebildet von den interpersonalen Beziehungen der Akteur:innen (Personen, Organisationen, Technologien etc.) im Bildungskontext vor dem Hintergrund der Gesellschaft. Die Medien durchdringen diesen Raum querschnittsartig in Form des «Medienbalkens» (Mayrberger 2020, 71). Partizipatives Lernen, so die Grundidee der Autorin, ist erfolgreich, wenn Erfahrungsräume bereitgestellt werden, die Selbstbestimmung authentisch erfahrbar machen. Das knüpft an die bildungswissenschaftlichen Ideen von Himmelmann (2016) an, der Demokratie-Lernen – und damit Partizipation – als Herrschafts-, aber eben auch als Gesellschafts- und Lebensform versteht. Damit greift er den demokratischen Lernansatz von Dewey auf, nach dem kooperatives Lernen Demokratiekompetenzen stärkt (vgl. Lange und Himmelmann 2007; Oelkers 2011). In einem übergeordneten Sinn geht es daher darum, die Handelnden «darin zu bestärken, in demokratischen Prozessen und unterschiedlichen Bildungskontexten als mündige Bürgerinnen und Bürger zu agieren» (Mayrberger 2020, 61; Wettstein und Raufelder 2020).

Diese Form ko-konstruktiven Lernens gelingt am besten in macht- und hierarchiefreien Strukturen. Der (digitalen) pädagogischen Beziehungsgestaltung kommt daher hier eine fundamentale Rolle für die Lehr-Lernprozesse zu, denn gelingende Partizipation beruht auf vertrauensvollen und wertschätzenden pädagogischen Beziehungen. Mihajlovic (2021) zeigt am Beispiel des Homeschoolings in der Zeit der Corona-Pandemie 2020/2021, wie förderlich eine Haltung bzw. ein Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte sein kann,

> «das junge Menschen mit ihren Kenntnissen und Sichtweisen in den Mittelpunkt stellt und sukzessive durch verschiedene Formen der Partizipation zu selbstständigem und selbstbestimmten Handeln in sozialer Verantwortung befähigt» (Mihajlovic 2021, 125).[3]

3 Für Beispiele siehe Tellisch et al. (2022).

Eine positiv gestaltete und empfundene pädagogische Beziehung ist entsprechend eine wesentliche Voraussetzung für das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten (Kuhn und Fischer 2014), wobei Gleichwürdigkeit und Verantwortungsübernahme zwei Säulen dieser wertschätzenden Beziehungsgestaltung darstellen (Gugler 2019).

Partizipation muss für Heranwachsende erfahr- und erlebbar gemacht werden, um zur Selbstermächtigung beizutragen. Dieses Ziel ist durchaus vergleichbar mit den Selbstwirksamkeitserfahrungen, die im oben skizzierten Modell zur intrinsischen Motivation beitragen sollen. Auch hier geht es darum, «Lernende durch entsprechende partizipationsfördernde Lernszenarien, darin zu bestärken, in demokratischen Prozessen und unterschiedlichen Bildungskontexten als mündige Bürgerinnen und Bürger zu agieren», ihnen so gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Mayrberger 2020, 61) und auf diese Weise den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken sowie die Gesellschaft zu stabilisieren. Dafür ist eine (digitale) partizipative Lehr- und Lernkultur zentral, die Erfahrungsräume bereitstellt, um medienvermittelt zu interagieren. Konkret bedarf es dafür einer technischen Infrastruktur, die es Lernenden ermöglicht, auch über Grenzen formaler Bildungskontexte hinaus zu interagieren und zu kooperieren. Partizipation gilt laut Mayrberger dabei als strukturbestimmendes Element. Der von ihr konzeptionierte Partizipationsraum umfasst die drei Stufen Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung (Mayrberger 2020, 69). Selbstbestimmtes Lernen gelingt besonders gut, wenn die Akteur:innen eine aktive Rolle in der Ausgestaltung der Räume spielen wie z. B. bei der Nutzung sozialer mobiler Anwendungen in persönlichen Lernumgebungen (vgl. Bernhardt 2017; Mayrberger und Bettinger 2014) und wenn sie die Gelegenheit zum individuellen und kollektiven Austausch erhalten (Ryu und Lombardi 2015). Wenn diese Umgebungen die o. g. Attribute aufweisen, kann deren Nutzung Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit und damit intrinsische Motivation begünstigen (Gotlieb und Sarge 2021, 136) bzw. Motivation von aussen (z. B. durch Lehrkräfte) internalisieren. Diese positive Erfahrung von Partizipation kann anschliessend ziviles Engagement und damit gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern (Gotlieb und Sarge 2021, 137). Wichtig ist, dass die Zugangsmöglichkeiten gerecht sind (Hargittai und Walejko 2008) und dass sich die in die Plattformen

eingeschriebenen Normen und Strukturen (Schäfer und Wessler 2020) sowie die eingesetzten kommunikativen Werkzeuge eignen, z. B. durch flache Hierarchien und Feedback-Möglichkeiten (Literat 2017).

Neben den Modellelementen, die den Medien bzw. Plattformen inhärent sind, spielen Charakteristika, Fähigkeiten und die gesellschaftliche Positionierung der Nutzenden eine Rolle für das Gelingen partizipativer Lehr-Lern-Räume (vgl. Berger 2019). Diese Faktoren können hier nicht umfassend diskutiert werden, sollen aber zumindest benannt werden. So sind für alle Akteur:innen die Einstellung gegenüber digitalen Medien (Dutton und Reisdorf 2019), die allgemeine Kapitalausstattung (Bourdieu 1983, 1987) sowie der mediale (Biermann 2020; Dertinger 2021; Kommer und Biermann 2012) bzw. der digitale Habitus (Biermann 2021)[4] bestimmend – sowohl für die Art der Partizipation als auch für die folgende Kompetenzausbildung. Hinzu kommt die Beziehungsgestaltung zwischen den Teilnehmer:innen als prägendes Moment (vgl. Kuhn und Fischer 2014; Mihajlovic 2021).

Wie kann diese komplexe Modellierung des Zusammenhangs von Online-Mediennutzung und zivilem Engagement nun konkretisiert werden? In einem ersten Schritt setzen wir an den medialen Alltagspraktiken der Jugendlichen an, indem wir das Konzept der persönlichen Lernumgebung (*personal learning environment*, PLE) aufgreifen. PLEs können als selbstbestimmte Partizipationsräume im Sinne Mayrbergers verstanden werden, denn dieses «Mitmachnetz» ist geprägt durch soziale Beziehungen, Interaktionen und gemeinsame Praktiken, die Teilhabe ermöglichen und dadurch gesellschaftliche Transformation mitgestalten können (Mayrberger 2020, 88). Im zweiten Schritt explorieren wir das Study Web als einen solchen Raum mittels einer standardisierten Befragung. Ziel der Studie ist lediglich die Beschreibung online-basierter Alltagspraktiken im Rahmen von Lehr-Lernprozessen, um deren Gateway-Potenzial für ziviles Engagement

4 Das Habitus-Konzept bezeichnet die individuelle Position im sozialen Raum, die von der Ausstattung mit Kapitalressourcen abhängt und diese gleichzeitig bedingt. Es wurde von Kommer und Biermann (2012) auf Medien im schulischen Kontext bezogen (vgl. auch Langenohl, Lehnen und Zillien 2021). Sowohl der (mediale) Habitus im Allgemeinen als auch einzelne Kapitalarten im Speziellen (vgl. Domahidi 2018; Williams 2019) beeinflussen die Partizipations-Kluft z. B. indirekt über Medienkompetenz (Festl 2021).

besser einschätzen zu können. Alle weiteren Modellbestandteile bzw. -zusammenhänge müssen in weiterführenden Studien empirisch analysiert werden.

4. Persönliche Lernumgebungen als selbstbestimmte Partizipationsräume

Medienvermittelte Erfahrungsräume, die partizipatives Lernen ermöglichen, können konzeptionell als persönliche Lernumgebungen (*personal learning environment*, PLE) gefasst werden. Sie ermöglichen internetbasierte Selbstlernpraktiken, insbesondere solche mit mobilen Endgeräten (vgl. Attwell 2007; Bernhardt 2017; Döring und Mohseni 2020; Torres Kompen et al. 2018). Indem wir die diskutierten Modellvorstellungen mit dem Konzept der PLE verknüpfen, greifen wir lebensweltliche Bezüge der Lernenden auf und berücksichtigen, dass Lernen unter den Bedingungen der Mediatisierung «immer mit Medien, durch Medien und über Medien in einer von Medien durchdrungenen Welt erfolgt» (Mayrberger 2020, 67). Solche digitalen Kommunikationsräume ermöglichen «Konnektivität auf Distanz» und werden so Bestandteile der Alltagswelt, die komplementär zu physischen Räumen und den dortigen Kommunikationsbeziehungen genutzt werden (Schwarzenegger 2021, 66f.).

Als PLE verstehen wir «das mediale Arrangement, das Studierende [oder Schüler:innen] benutzen, um für sie wichtige Informationen und ihr Wissen … zu organisieren» (Mayrberger und Bettinger 2014, 156). Lernen im Kontext einer PLE ist sozial orientiert und fördert Diskussionen, Kollaboration, Kommunikation zwischen Gruppen sowie Engagement in der Gemeinschaft (Dabbagh und Castaneda 2020, 3044). PLEs wirken zudem motivierend, weil Lernende aktiv in den Lernprozess einbezogen werden bzw. ihn selbst gestalten und so ihre Lernerfahrung steuern. Damit ist ein Anschluss an den im oben diskutierten Modell von Gotlieb und Sarge (2021) benannten Motivationspfad offensichtlich. Wird der Schwerpunkt auf UGC gelegt (etwa im Rahmen von Web 2.0-Anwendungen), ermöglichen die vielfältigen Kommunikationskanäle dialogische Beziehungen und Kooperation. Das Ergebnis ist eine stärkere Beteiligung und Kontrolle über den eigenen Lernprozess (Torres Kompen et al. 2018, 205). Konzeptuell

stellen PLE die Lernenden ins Zentrum der Betrachtung (sozial-konstruktivistische Perspektive; Torres Kompen et al. 2018), d. h. Personalisierung und Selbstbestimmtheit der Lernenden spielen beim Aufbau einer PLE eine zentrale Rolle (vgl. auch Rahimi, van den Berg, und Veen 2015). Lehrende nehmen eher eine begleitende Funktion im Prozess ein, was sich positiv auf die (kommunikativen) Beziehungen zu den Lernenden auswirken kann (Rahimi, van den Berg, und Veen 2015, 245). Partizipative, kollaborative Praktiken (häufig Web 2.0-basiert) sind ebenfalls ein zentraler Bestandteil des Konzepts (Torres Kompen et al. 2018), was auf dessen soziale Komponente verweist (vgl. Dabbagh und Castaneda 2020).

PLEs dienen dazu, Informationen zu rezipieren, zu reflektieren und zu organisieren, sich mit anderen Personen bzw. deren PLE zu vernetzen und mit diesen zu kommunizieren. Dabbagh und Castaneda (2020, 3041) sprechen in diesem Zusammenhang von einem «learning ecosystem». Ein solches Ökosystem zeichnet sich durch Selbstbestimmung aus und kombiniert formales und informelles Lernen, z. B. durch Vernetzung, das Teilen von Expertise oder die Ko-Konstruktion von Wissen (Greenhow und Lewin 2016). Eine PLE ermöglicht so die Organisation von Informationen nach persönlichen Kriterien und Zielsetzungen unter Einsatz individueller Praktiken des Wissenserwerbs (Selbststeuerung und Selbstorganisation; vgl. auch das Konzept des *personal learner*, z. B. Fiedler und Väljataga 2020). Sie unterstützt darüber hinaus die Lernenden in der Produktion eigener Inhalte und damit der Wissenspräsentation und des -austauschs (Produktivität und Diskursivität). Hier wird erneut die partizipative Komponente von PLE deutlich. Darüber hinaus verbindet dieses Konzept formales mit informellem Lernen (Mayrberger und Bettinger 2014, 156; vgl. auch Rehm 2018; Thalhammer und Schmidt-Hertha 2018). Durch Entgrenzungsprozesse wird die Trennung zwischen formalen Bildungskontexten und informellen Lernmöglichkeiten durchlässiger (Mayrberger et al. 2017, 7), informelles Lernen wird wichtiger (vgl. Thalhammer und Schmidt-Hertha 2018). Damit kommt sozialen Medien eine zunehmend wichtige Rolle zu, weil sie eine diskursive Infrastruktur bieten und Sozialkapital nutzbar machen (vgl. Rehm 2017). Digitale und insbesondere eben soziale Medien übernehmen hier eine «Brückenfunktion» (Seufert und Scheffler 2017, 97), um Alltagsmediennutzung sowie Dimensionen von Aneignung und

Bedeutungszuweisung für formelles Lernen zu berücksichtigen und eine subjektorientierte Sichtweise auf Lernprozesse systematisch verfügbar zu machen (Ökologiemodell von Aneignung; Seipold 2017, 30).

5. Die Nutzung des Study-Webs als digitale persönliche Lernumgebung: Eine Online-Umfrage

In einer ersten empirischen Annährung des Modells haben wir uns damit beschäftigt, wie Schüler:innen in Deutschland ihre persönlichen Lernumgebungen im Internet (Torres Kompen et al. 2018) gestalten und wie sich informationsbezogenes Medienhandeln im digitalen Kontext beschreiben lässt. Wir explorieren folglich die Möglichkeiten partizipativen Handelns in Bildungszusammenhängen – und damit dessen «Gateway-Potenzial» für ziviles Engagement. Damit ist nichts gesagt über die inhaltliche Gestaltung dieser Räume. Es geht uns zunächst nur darum, ob Jugendliche PLE nutzen und wie sie diese gestalten.

Als Nominaldefinition von PLEs schliessen wir hier an die Ausführungen von Torres Kompen et al. an. Sie definieren PLE als:

> «[A]n information system that supports the learning process of the user, and whose processes and activities are devoted to processing information, i. e., capturing, transmitting, storing, retrieving, manipulating, and displaying information.» (Torres Kompen et al. 2018, 196)

PLEs werden hier also nicht als spezifisches Tool oder abgrenzbare Plattform verstanden, sondern im Sinne einer individuellen Kombination von Web 2.0-Technologien, abgestimmt auf die Bedürfnisse und Erfahrungen der nutzenden Person und ihrer Kontrolle unterliegend. Zentral ist der Gedanke der Partizipation durch die Nutzung von Web 2.0-Anwendungen und den Fokus auf UGC (Torres Kompen et al. 2018, 205). Diesem Verständnis folgend ermöglichen PLEs die Organisation selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lernens mittels Werkzeugen und Diensten, die Zugang zu Inhalten und Wissen innerhalb und ausserhalb der Bildungseinrichtungen bieten (Ivanova und Chatti 2011, 419). Eine solche PLE ist in der Regel personalisiert, d. h. auf die Bedürfnisse und Ziele der lernenden

Person abgestimmt (*self-cognition/self-planning*), nutzt von ihr präferierte Medien, Inhalte und Ressourcen (*self-organization*) und bestärkt das Bewusstsein der Selbstwirksamkeit (*self-competence realization*). PLEs grenzen sich damit von geschlossenen Lern-Plattformen wie Moodle ab, weil sie sich nicht auf professionelle Anwendungen beschränken und damit die Grenze zwischen formalem und informellem Lernen, aber auch zu privaten Inhalten verwischen (Arquero, del Barrio-García, und Romero-Frías 2017; Rahimi, van den Berg, und Veen 2015).

Konkret betrachten wir das Study Web, welches ein umfangreiches Netzwerk studienbezogener Inhalte mit verschiedenen digitalen Räumen und Online-Communitys umfasst (wie YouTube, TikTok, Reddit, Discord und Twitter), die vielfach von Lernenden für Lernende erstellt werden (Adegbuyi 2021). So agieren hier z. B. studentische Mentor:innen (neben Tutor:innen, eine Art von Bildungs-Influencer:innen (*educational influencers*, EI)) die mit Tausenden von Abonnent:innen ihre Produktivitätstechniken und Lerntaktiken teilen (Gil-Quintana und Vida de León 2021; Izquierdo-Iranzo und Gallardo-Echenique 2020; Marcelo und Marcelo 2021). Zudem erstellen Tutor:innen erklärende Inhalte, um ihren Anhänger:innen zu helfen, den jeweiligen Lernstoff besser zu verstehen (Maziriri, Gapa, und Chuchu 2020). Solche Erklärvideos (Rummler 2017) werden auch in Deutschland vielfach als niederschwellige Bildungsressource genutzt.[5] Cwielong und Kommer (2020) zeigen im Rahmen einer Marktanalyse, dass es sich hier um ein inhaltlich wie gestalterisch heterogenes Lernangebot handelt, das auf Partizipation ausgelegt ist. Sie beschreiben es als «beinahe subversives Feld», welches hegemoniale Strukturen herausfordert, indem Lernen dort kollaborativ, partizipativ und selbstbestimmt erfolgt und so das Verhältnis von formaler und informeller Bildung neu austariert wird (Cwielong und Kommer 2020, 208).

Im Herbst 2021 haben wir eine Online-Umfrage (n = 706; selbstselektive Stichprobe) durchgeführt, die die partizipativen und kollaborativen Praktiken von Lernenden (241 Schüler:innen, 337 Student:innen, 54 Auszubildende sowie 74 Personen ohne Angabe) im Rahmen ihrer PLE erfasst. Ausgehend von der Annahme, dass PLEs um Zentren, sog. Hubs herum konzipiert

5 YouTube-Tutorials für Schule und Ausbildung werden lt. JIM-Studie von 19% der befragten Jugendlichen im Alter von zwölf bis 19 Jahren täglich oder mehrmals pro Woche genutzt (Feierabend et al. 2021, 48).

sind (Torres Kompen et al. 2018, 197), haben wir am Study Web angesetzt und die Befragten (M_{Alter} = 19,0 Jahre, SD = 3,07; 78,2% weiblich; 17,6% männlich, 0,8% divers) mithilfe verschiedener Bildungs-Influencer:innen rekrutiert, die den Fragebogen-Link teilten. Im Anschluss an eine informierte Einwilligungserklärung wurden die Befragten gebeten, ihre bevorzugten Bildungs-Influencer:in zu nennen (genannt wurden z. B. Ruby Granger (676.000 Abos) oder MrWissen2go (1,62 Mio. Abos)). Neben Fragen, die die Beziehung zu dieser Person betreffen und die hier nicht relevant sind, haben wir die Gestaltung der jeweiligen persönlichen Lernumgebung erhoben. Wir haben dazu die Personal Learning Environment Activities Scale (PLEAS) von Garcia-Martinez, Gonzalez-Sanmamed und Munoz-Carril (2021) eingesetzt. Sie besteht aus 27 Items, die auf einer 5er-Skala erhoben werden und die drei theoretische Dimensionen abbilden: (1) Informationssuche (*seeking/accessing information*), (2) Content-Kreation (*content creation/generation*) und (3) Partizipation (*sharing content/participating*), die empirisch mittels explorativer Faktorenanalyse repliziert werden können (vgl. Tabelle 1).[6] Im Anschluss haben wir offen erfragt, welche Tools (am häufigsten) zum Lernen im Schul- bzw. Uni-Alltag genutzt werden. Zudem haben wir die an den Bildungskontext angepasste Selbstwirksamkeit nach Schyns und von Collani (2014) erhoben und zu einem Mittelwert-Index verdichtet (Cronbachs Alpha = ,91; M = 3,8; SD = 0,6).

			Faktor			
Items und Dimensionen (Faktoren)	**M**	**SD**	**1**	**2**	**3**	**N**
Dimension 1: Informationssuche und -einordnung						
Ich verknüpfe online gesammelte Informationen mit bestehenden Erfahrungen und Kenntnissen.	4,2	0,9	0,668			644
Ich vergleiche Informationen aus unterschiedlichen Online-Quellen, um mein Verständnis eines Themas zu verbessern.	4,0	1,1	0,641			647
Ich suche online nach Informationen, um die Informationen aus der Schule/der Uni zu ergänzen.	4,1	1,1	0,630			654

6 Wobei das Item «Ich nutze bestimmte Tools (wie z. B. spezialisierte Suchmaschinen (Google Scholar o. Ä.) oder Datenbanken (Wikipedia etc.)) um im Internet Informationen zu finden» nicht zugeordnet werden konnte.

	Faktor					
Items und Dimensionen (Faktoren)	**M**	**SD**	**1**	**2**	**3**	**N**
Wenn ich online etwas lese, dann folge ich den Links, um das Thema, um das es geht, besser zu verstehen.	3,6	1,1	0,626			642
Ich glaube, ich bin gut darin, Informationen im Internet zu finden.	4,2	0,8	0,574			653
Ich suche im Internet nach Informationen, um meine Neugier zu befriedigen.	4,2	1,0	0,496			651
Ich suche online nach Informationen für die Schule/die Uni.	4,6	0,8	0,471			657
Ich nutze akademische soziale Netzwerke (wie z. B. Abiunity, Sofatutor.de, YouTube etc.), um Informationen für die Schule/die Uni zu finden, die mich interessieren.	4,0	1,2	0,466			655
Ich greife bei der Suche nach Informationen im Internet auf unterschiedliche Multimedia-Quellen (Videos, Diagramme, Podcasts etc.) zurück.	4,0	1,2	0,462	0,369		647
Ich nutze Internetrecherchen, um mich über die nationale und internationale Lage auf dem Laufenden zu halten.	3,6	1,3	0,431			648
Ich mache mir darüber Gedanken, welchen Anteil Apps und digitale Tools an meinem Lernprozess haben.	3,0	1,5	0,388			640
Wenn ich Informationen im Internet teile, halte ich mich an die rechtlichen Vorschriften (z. B. Urheberrecht).	4,1	1,2	0,317			498
Dimension 2: Nutzung von Online-Tools und Content-Kreation						
Digitale Tools (z. B. Photoshop, MindMap-Apps etc.) helfen mir, beim Erstellen von Materialien/Inhalten für die Schule/Uni kreativ zu sein.	3,0	1,5		0,728		630
Ich nutze Online-Tools (z. B. Mind Maps oder Concept Maps, Zeitstrahl etc.) um Informationen zu sortieren/systematisieren.	2,7	1,5		0,710		648
Ich nutze digitale Tools (z. B. Mindmap- oder Karteikarten-Apps etc.), um meine Ideen/Überlegungen zu organisieren und sie zusammenzufassen.	3,4	1,6		0,658		649
Digitale Tools (z. B. Adobe Creative Cloud, Powerpoint etc.) machen es für mich einfacher, Materialien/Inhalte für die Schule/Uni zu erstellen.	3,9	1,3		0,634		640

			Faktor			
Items und Dimensionen (Faktoren)	**M**	**SD**	**1**	**2**	**3**	**N**
Ich nutze Online-Tools (wie z. B. Google Drive), um gemeinsam mit anderen Inhalte für die Schule/die Uni zu erstellen.	2,7	1,5		0,560		644
Ich nutze verschiedene Formate, um Informationen zu verbreiten (z. B. Video, Audio, Bild, Text etc.).	3,1	1,6		0,413		614
Ich nutze Online-Tools (Zoom, BigBlueButton etc.), um gemeinsam mit anderen Nutzer:innen zu lernen.	2,5	1,5		0,353	0,349	644
Dimension 3: Partizipation und Kollaboration						
Ich nehme an Online-Diskussionen teil, die meine aktuellen Lernthemen betreffen.	1,6	1,1			0,672	637
Ich nehme aktiv an Online-Diskussionen teil und entwickle dabei meine Argumentationsfähigkeit und übe mich im Konsens finden.	1,7	1,2			0,659	636
Ich teile auch schul- und unibezogene Infos in meinen sozialen Netzwerken.	1,8	1,2			0,657	637
Ich tausche Informationen, die wichtig für die Schule/die Uni sind, mit Online-Lern-Communities (z. B. Abiunity etc.) aus.	1,7	1,1			0,595	649
Ich teile von mir erstellte Materialien/Inhalte (z. B. Lösungsskizzen, Handouts, Zusammenfassungen etc.), über das Internet.	1,8	1,2			0,588	651
Ich pflege im Internet Kontakt zu Personen, die Expert:innen in meinem Lern-/Studienfach sind.	2,0	1,3			0,545	639
Ich erstelle multimedialen Content (wie z. B. Videos oder Podcasts) im Laufe meines Lernprozesses.	1,5	1,0			0,444	647
Erklärte Varianz			13,3	11,6	10,9	
Faktor-Mittelwert (SD)			4,0	3,2	1,7	
Faktor-Standardabweichung			0,60	0,95	0,70	
Cronbachs Alpha			0,77	0,73	0,73	
Anmerkungen: Extraktionsmethode: PCA; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalization Ausgewiesene Kennzahlen: arithmetisches Mittel (M), Standardabweichung (SD), Faktorwerte sowie interne Reliabilität (Cronbachs Alpha)						

Tab. 1: Nutzung und Gestaltung der persönlichen Lernumgebung im Study Web (Online-Umfrage, N = 706; Skala von 1 «stimme überhaupt nicht zu» bis 5 «stimme voll und ganz zu»).

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Befragten das Web 2.0 durchaus als persönliche Lernumgebung nutzen. Allerdings liegt der Fokus dabei deutlich auf Aktivitäten der Informationssuche bzw. der Einordnung der Informationen in bestehendes Wissen (Faktor 1; M = 4,0; SD = 0,6). Die Nutzung spezifischer Tools und die Kreation von Inhalten bewegt sich im neutralen Bereich der Skala (Faktor 2; M = 3,2; SD = 0,95). Die leicht erhöhte Standardabweichung zeigt zudem, dass die Befragten hinsichtlich der Toolnutzung und Content-Kreation sehr unterschiedlich vorgehen. Die Items, die sich unter dem Faktor der Partizipation und Kollaboration zusammenfassen lassen, werden in der Tendenz sogar abgelehnt (Faktor 3; M = 1,7; SD = 0,7). Die Möglichkeiten, die das Internet bietet, werden zumindest von den hier befragten Personen nicht für aktive Teilhabe genutzt.

Die Befragten setzen eine grosse Anzahl unterschiedlicher Tools ein. Die offene Abfrage ergab 1.914 Nennungen, die sehr divers waren. Lediglich drei Anwendungen erhielten Nennungen im dreistelligen Bereich: YouTube, GoodNotes (eine Notizen-App fürs Tablet) und Anki (digitale Karteikarten). Social Networks wurden nur sehr selten (Instagram mit 12 Nennungen, WhatsApp mit 11, TikTok mit 4 oder Twitter mit einer) oder überhaupt nicht genannt (Facebook). Hier deutet sich eine Fragmentierung in der Nutzung an. Zudem scheint es auf den ersten Blick nicht so zu sein, als würden informelle und formale digitale Umgebungen integriert genutzt. Um dazu weiterführende Aussagen zu machen, bedarf es allerdings weiterer Studien.

Vergleicht man die Aussagen der Befragten nach Ausbildungsstatus, zeigen sich Differenzen bei Content-Kreation (M = 2,8 vs. 2,9 vs. 3,2; $p < ,000$) und Partizipation (M = 1,7 vs. 1,6 vs. 1,9; $p < ,01$), wobei Studierende jeweils die Aktiveren sind. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass grössere Erfahrung bzw. mehr Übung Partizipation fördert. Interessant ist zudem das positive Verhältnis von PLE und Selbstwirksamkeit ($r = ,20$, $p < ,000$): Offenbar wirkt sich die erhöhte Nutzung einer Online-Lernumgebung positiv auf die Selbstwirksamkeit aus – oder vice versa. Dieses Ergebnis könnte vorsichtig zugunsten der theoretischen Annahmen interpretiert werden. Allerdings lässt die Methodik der Querschnittsbefragung keine ursächlichen Schlüsse zu.

6. Fazit

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Potenzial digitaler Lernumgebungen für die Einübung politischen und zivilgesellschaftlichen Engagements. Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die Annahme von Gotlieb und Sarge (2021), *dass aktives Online-Handeln Heranwachsender* (wie z. B. die Produktion und Distribution von UGC) *politische Teilhabe einüben, motivieren und damit begünstigen kann*. Partizipative Nutzungsformen des Internets wären damit ein Gateway zu politischem bzw. zivilgesellschaftlichem Engagement. Neue Formen der Bürgerlichkeit betonen ebenfalls die Wichtigkeit einer aktiven Rolle in der selbstbestimmten Aneignung von Wissen. Das heuristische Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik von Mayrberger (2019) zeigt, dass Vergleichbares für schulische Lernumgebungen gilt. Unser daran anschliessendes Argument war, dass partizipatives Lernen im Kontext persönlicher Lernumgebungen (PLE) realisiert werden kann, wenn deren Nutzung Partizipation (und damit Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit) erfahrbar macht.

Die komplexen theoretischen Zusammenhänge lassen sich in Gänze kaum empirisch prüfen. Daher hat unsere explorative Studie an den PLE angesetzt, um deren Ausgestaltung im Rahmen der Nutzung des Study Webs durch Heranwachsende zu ermitteln. Die quantitative Online-Befragung von über 700 Schüler:innen, Auszubildenden und Studierenden hat gezeigt, dass die Attribute partizipativer Mediennutzung – sich ausdrücken, darstellen und mit anderen zusammenarbeiten – in den PLEs der befragten Jugendlichen weniger ausgeprägt genutzt werden als angenommen. Wenn die Befragten Elemente von Online-Lernumgebungen nutzen, steht dies aber durchaus in einem positiven Zusammenhang mit wahrgenommener Selbstwirksamkeit. Die Studie zeigt zudem, dass eine Fülle elektronischer Tools genutzt wird. Allerdings scheinen diese eher herkömmliche Lernweisen (mittels Nachschlagewerken, Karteikarten oder Notizen) zu ergänzen bzw. zu verbessern als dass sie «Lernen 4.0» ermöglichten (Kommer 2020, zitiert nach Cwielong und Kommer 2020, 208).

Um die Potenziale partizipativer Lehr-Lernumgebungen zu heben, müssen die Voraussetzungen offenbar noch optimiert werden. So wäre die Anleitung durch pädagogische Fachkräfte hilfreich, um gehaltvolle PLEs aufzubauen, deren Medienarrangements mit Blick auf Lernziele und

Lernbedürfnisse der einzelnen Lernenden orchestriert sind (Böhme und Munser-Kiefer 2020, 447) und die funktionale Nutzungspraktiken fördern (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020). Vielleicht müssen aber auch Anwendungen speziell entwickelt werden (als Beispiel vgl. Schlote, Klug und Neumann-Braun 2020), die als nützlich, bedienfreundlich und nicht zuletzt unterhaltsam wahrgenommen werden (vgl. Sarwar et al. 2019), um Partizipation und Kollaboration in Lehr-Lern-Umgebungen zu fördern. Nur so werden Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht (vgl. Hüpping und Kamin 2020), die zivilgesellschaftliche Fähigkeiten flankieren und damit *civic readiness* im Sinne einer zivilen Partizipationsbereitschaft ermöglichen.

Literatur

Adegbuyi, Fadeke. 2021. «*Caught in the Study Web – Exploring Gen Z's Ambitious and Anxiety-Fuelled Pursuit of Straight A's Across YouTube, TikTok, Discord, und Twitter*». Every.To. Last Modified 24.05.2021. Accessed 16.12.2021. https://every.to/cybernaut/caught-in-the-study-web.

Arquero, José L., Salvador del Barrio-García, und Esteban Romero-Frías. 2017. «What Drives Students› Loyalty-Formation in Social Media Learning Within a Personal Learning Environment Approach? The Moderating Role of Need for Cognition». *Journal of Educational Computing Research* 55 (4): 495–525. https://doi.org/10.1177/0735633116672056.

Attwell, Graham. 2007. «The Personal Learning Environments - the future of eLearning?». *eLearning Papers* 2 (1).

Bennett, W. Lance, Chris Wells, und Deen Freelon. 2011. «Communication civic engagement: Contrasting models of citizenship in the youth web sphere». *Journal of Communication* 61: 835–56. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01588.x.

Berger, Priscila. 2019. «Who needs teachers? Factors associated with learning ICT skills from teachers in a multilevel analysis of the ICILS data». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 35: 116–35. https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.22.X.

Bernhardt, Thomas. 2017. «Einsatz internetbasierter Werkzeuge zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens in einer persönlichen Lernumgebung». Dissertation, Universität Bremen. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00106268-18.

Biermann, Ralf. 2020. «Digitalisierung und Digitalität im Kontext von medialem Habitus und Feld». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger, und Kay-Uwe Hugger, 19–35. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_2.

Biermann, Ralf. 2021. «Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität». In *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*, herausgegeben von Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, und Nicole Zillien, 69–87. Frankfurt a. M.: Campus.

Böhme, Richard, und Meike Munser-Kiefer. 2020. «Lernunterstützung mit digitalen Unterrichtsmaterialien». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 427–54. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.17.X.

Boulianne, Shelley. 2020. «Twenty Years of Digital Media Effects on Civic and Political Participation». *Communication Research* 47 (7): 947–66. https://doi.org/10.1177/0093650218808186.

Bourdieu, Pierre. 1983. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». In *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*, herausgegeben von Reinhard Kreckel, 183–98. Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Cwielong, Ilona Andrea, und Sven Kommer. 2020. «Alles Simple (Club)? Bildung in der digitalen vernetzten Welt». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 39: 196–210. https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.11.X.

Dabbagh, Nada, und Linda Castaneda. 2020. «The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning». *Educational Technology Research and Development* 68 (6): 3041–55. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09831-z.

Deci, Edward L., und Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York, NY: Plenum Press.

Deci, Edward L., Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, und Richard M. Ryan. 1991. «Motivation and Education: The Self-Determination Perspective». *Educational Psychologist* 26 (3–4): 325–46. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137.

Dertinger, undreas. 2021. «Medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen in einer mediatisierten Welt: Der Habitus als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Medienhandeln». *MedienPädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik 16): 1-27. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.10.X.

Domahidi, Emese. 2018. «The Associations Between Online Media Use and Users' Perceived Social Resources: A Meta-Analysis». *Journal of Computer-Mediated Communication* 23 (4): 181–200. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmy007.

Döring, Nicola, und M. Rohangis Mohseni. 2020. «Mobiles Lernen». In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*, herausgegeben von Helmut Niegemann, und Armin Weinberger, 259–70. Berlin: Springer.

Dutton, William H., und Bianca C. Reisdorf. 2019. «Cultural divides and digital inequalities: Attitudes shaping Internet and social media divides». *Information, Communication & Society* 22 (1): 18–38. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1353640.

Eichner, Susanne. 2014. *Agency and Media Reception: Experiencing Video Games, Film, und Television*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04673-6.

Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheredmand, und Stephan Glöckler. 2021. *Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland (JIM 2021).* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2021/.

Festl, Ruth. 2021. «Soziale Medienkompetenz von Jugendlichen – Zur Rolle von Wissen, Motivation und Fähigkeiten für ein sozial kompetentes Handeln online». *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 68: 58–73. https://doi.org/10.2378/peu2021.art04d.

Fiedler, Sebastian H. D., und Terje Väljataga. 2020. «Modeling the personal adult learner: the concept of PLE re-interpreted». *Interactive Learning Environments* 28 (6): 658–70. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1734027.

Garcia-Martinez, José-Antonio, Mercedes Gonzalez-Sanmamed, und Pablo-César Munoz-Carril. 2021. «Validation of the Activities' Scale in Higher Education Students' Personal Learning Environments». *Psicothema* 33 (2): 320–27. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.259.

Gil-Quintana, Javier, und Emilio Vida de León. 2021. «Educational Influencers on Instagram: Analysis of Educational Channels, Audiences, und Economic Performance». *Publications* 9 (43): 1–21. https://doi.org/10.3390/publications9040043.

Gotlieb, Melissa R., und Melanie A. Sarge. 2021. «Civic Learning and Self-Determination: A Model of User-Generated Content and Civic Readiness Among Actualizing Citizens». *Communication Theory* 31 (1): 127–49. https://doi.org/10.1093/ct/qtaa032.

Greenhow, Christine, und Cathy Lewin. 2016. «Social Media and Education: Reconceptualizing the Boundaries of Formal and Informal Learning». *Learning, Media and Technology* 41 (1): 6–30. https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954.

Gugler, Martha. 2019. *Pädagogik ohne bestrafen, belohnen und bewerten: Gewaltfreie und verantwortungsvolle Alternativen für pädagogische Beziehungen.* Norderstedt: BoD.

Hargittai, Eszter, und Gina Walejko. 2008. «The participation divide: Content creation and sharing in the digital age». *Information, Community & Society*, 11: 239–56. https://doi.org/10.1080/13691180801946150.

Himmelmann, Gerhard. 2016. *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform.* Vol. 4. Schwalbach i. Ts: Wochenschau.

Hüpping, Birgit, und Anna-Maria Kamin. 2020. «Partizipation durch Medienbildung – Medienbildung durch Partizipation». MedienPädagogik: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: Partizipative Medienbildung in der Grundschule* 39: 121–41. https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.08.X.

Ivanova, Malinka, und Mohamed Amine Chatti. 2011. «Toward a Model for the Conceptual Understanding of Personal Learning Environments: A Case Study». *Journal of Educational Technology Systems* 39 (4): 419–39. https://doi.org/10.2190/ET.39.4.e.

Izquierdo-Iranzo, Patricia, und Eliana E. Gallardo-Echenique. 2020. «Studygrammers: Learning influencers». *Comunicar* 28 (62): 115–25. https://doi.org/10.3916/c62-2020-10.

Kligler-Vilenchik, Neta, und Kjerstin Thorson. 2016. «Good citizenship as a frame contest: Kony2012, memes, und critiques of the networked citizen». *New Media & Society* 18 (9): 1993–2011. https://doi.org/10.1177/1461444815575311.

Kommer, Sven, und Ralf Biermann. 2012. «Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden». In *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 81–108. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5.

Kuhn, Hans Peter, und Natalie Fischer. 2014. «Soziale Beziehungen in der Ganztagsschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung in Ganztagsschulen (SteG)». In *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*, herausgegeben von Carina Tillack, Janina Fetzer and Natalie Fischer, 106–20. Opladen: Barbara Budrich.

Lange, Dirk, und Gerhard Himmelmann, Hrsg. 2007. *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90585-3.

Langenohl, undreas, Katrin Lehnen, und Nicole Zillien, Hrsg. 2021. *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte.* Frankfurt a. M.: Campus.

Literat, Ioana. 2017. «Facilitating creative participation and collaboration in online spaces: The impact of social and technological factors in enabling sustainable engagement». *Digital Creativity* 28: 73–88. https://doi.org/10.1080/14626268.2017.1322988.

Marcelo, Carlos, und Paula Marcelo. 2021. «Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure». *Comunicar* 29 (68): 73–83. https://doi.org/10.3916/c68-2021-06.

Mayrberger, Kerstin. 2019. *Partizipative Mediendidaktik.Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung.* Weinheim: Beltz.

Mayrberger, Kerstin. 2020. «Partizipative Mediendidaktik: Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement». *MedienPädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 59–92. https://doi.org/https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.26.X.

Mayrberger, Kerstin, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug. 2017. «Digital und vernetzt: Lernen heute». In *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt: Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 7-11. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_1.

Mayrberger, Kerstin, und Patrick Bettinger. 2014. «Entgrenzung akademischen Lernens mit mobilen Endgeräten Nutzungspraktiken Studierender in ihrer persönlichen Lernumgebung». In *Handbuch Medienpädagogik 11: Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 155–72. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_9.

Maziriri, Eugine Tafadzwa, Parson Gapa, und Tinashe Chuchu. 2020. «Student Perceptions to-wards the Use of YouTube as an Educational Tool for Learning and Tutorials». *International Journal of Instruction* 13 (2): 119–38. https://doi.org/10.29333/iji.2020.1329a.

Mihajlovic, Dejan. 2021. «Partizipation im Fernunterricht». In *Hybrides Lernen: Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*, herausgegeben von Wanda Klee, Philippe Wampfler, und Axel Krommer, 125–29. Weinheim: Beltz.

O'Sullivan, Patrick B., und Caleb T. Carr. 2017. «Masspersonal communication: A model bridging the mass-interpersonal divide». *New Media & Society*. https://doi.org/10.1177/1461444816686104.

Oelkers, Jürgen, ed. 2011. John Dewey. *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Östman, Johan. 2012. «Information, expression, participation: How involvement in user-generated content relates to democratic engagement among young people». *New Media & Society* 14 (6): 1004–21. https://doi.org/10.1177/1461444812438212.

Rahimi, Ebrahim, Jan van den Berg, und Wim Veen. 2015. «Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments». *Computers & Education* 81: 235–46. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.012.

Rehm, Martin. 2017. «Informelles Lernen in Sozialen Medien – Sozial-Mediale Möglichkeitsräume und die Rolle des sozialen Kapitals. Eine quantitative Vergleichsstudie von Konversationen auf Twitter». In *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt: Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 45–60. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_4.

Rehm, Martin. 2018. «Soziale Medien als Möglichkeitsräume für Informelles Lernen in der beruflichen Weiterentwicklung». In *Netzwerk als neues Paradigma?. Medienbildung und Gesellschaft*, herausgegeben von Florian Kiefer, und Jens Holze, 101–21. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18003-4_6.

Rummler, Klaus. 2017. «Lernen mit Online-Videos – Eine Einführung». *Medienimpulse* 55 (2): 1–27. https://doi.org/10.21243/mi-02-17-09

Rummler, Klaus. 2018. «Hausaufgaben und Medienbildung. Eine explorative Studie zur Ökologie des Medienhandelns im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern in der Deutschschweiz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 31 (‹Digitale Bildung›): 143–65. https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.05.22.X.

Rummler, Klaus, Caroline Grabensteiner, und Colette Schneider-Stingelin. 2020. «Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology». *Comunicar* 28 (65): 101–10. https://doi.org/10.3916/c65-2020-09.

Ryu, Suna, und Doug Lombardi. 2015. «Coding Classroom Interactions for Collective and Individual Engagement». *Educational Psychologist* 50 (1): 70–83. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1001891.

Sarwar, Binesh, Salman Zulfiqar, Saira Aziz, und Khurram Ejaz Chandia. 2019. «Usage of Social Media Tools for Collaborative Learning: The Effect on Learning Success With the Moderating Role of Cyberbullying». *Journal of Educational Computing Research* 57 (1): 246–79. https://doi.org/10.1177/0735633117748415.

Schäfer, Mike S., und Hartmut Wessler. 2020. «Öffentliche Kommunikation in Zeiten künstlicher Intelligenz». *Publizistik* 65 (3): 307–31. https://doi.org/10.1007/s11616-020-00592-6.

Schlote, Elke, Daniel Klug, und Klaus Neumann-Braun. 2020. «Mittendrin statt nur dabei; Partizipation im schulischen Unterricht mit der Web-App TRAVIS GO digital unterstützen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 507–29. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.20.X.

Schnaudt, Christian, Jan W van Deth, Carolin Zorell, und Yannis Theocharis. 2021, online first. «Revisiting norms of citizenship in times of democratic change». *Politics* 0 (0): 02633957211031799. https://doi.org/10.1177/02633957211031799.

Schwarzenegger, Christian. 2021. «Mobil, vernetzt und digital: Kommunikationsräume und die Geografie der Lebenswelt». In *Räume digitaler Kommunikation: Lokalität – Imagination – Virtualisierung* edited by Thomas Döbler, Christian Pentzold, und Christian Katzenbach, 46–71. Köln: von Halem.

Schyns, Birgit, und Gernot von Collani. 2014. «Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung». *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen* (ZIS). https://doi.org/10.6102/zis16.

Seipold, Judith. 2017. «Lernergenerierte Contexte. Raum für personalisiertes und selbstgesteuertes Lernen und Ideengeber für ein ‹Ökologiemodell von Aneignung›». In *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt: Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 29–44. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_3.

Seufert, Sabine, und Nina Scheffler. 2017. «Medienkompetenzen in der Berufsschule: Neue Medienkurse für Lehrpersonen oder neue Ansätze der Lehrerbildung?» In *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 97–116. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_7.

Sundar, S. Shyam, und Anthony M. Limperos. 2013. «Uses and Grats 2.0: New Gratifications for New Media». *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 57 (4): 504–25. https://doi.org/10.1080/08838151.2013.845827.

Tellisch, Christin, Daniela Schlütz, Michaela Stastkova, und Alexander C. Lang. 2022. *Bildung gestalten im Homeschooling.* Münster: Waxmann.

Thalhammer, Veronika, und Bernhard Schmidt-Hertha. 2018. «Bildungsforschung zum informellen Lernen». In *Handbuch Bildungsforschung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt, und Bernhard Schmidt-Hertha, 947–66. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_41.

Toffler, Alvin. 1980. *The third wave.* New York: Bantam Books.

Torres Kompen, Ricardo, Palitha Edirisingha, Xavier Canaleta, Maria Sacau Alsina, Ana, und Josep Maria Monguet. 2018. «Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education». *Telematics and Informatics.* https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003.

Trültzsch-Wijnen, Christine W. 2020. *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9.

Vlašić, Andreas. 2004. *Die Integrationsfunktion der Massenmedien. Begriffsgeschichte, Modelle, Operationalisierung.* Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/s11616-005-0214-5.

Vorderer, Peter. 2015. «Der mediatisierte Lebenswandel: Permanently online, permanently connected». *Publizistik* 60: 259–76. https://doi.org/10.1007/s11616-015-0239-3.

Wagner, Ulrike, und Christa Gebel. 2014. «Jugendliche und ihre mediatisierten Informationsnetze». In *Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien*, 1–24. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04201-1_1.

Wagner, Ulrike, Helga Theunert, Christa Gebel, und Bernd Schorb. 2012. «Jugend und Information im Kontext gesellschaftlicher Mediatisierung». In *Mediatisierte Welten*, herausgegeben von Friedrich Hepp, und Andreas Krotz, 307–29. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_12.

Weiß, Ralf, und Olaf Jandura. 2017. «Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt: Welche Leistungen öffentlicher Kommunikation braucht eine demokratische Gesellschaft ?» In *Zwischen Integration und Diversifikation: Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Olaf Jandura, Manuel Wendelin, Marian Adolf, und Jeffrey Wimmer, 11–31. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15031-0_2.

Wettstein, Alexander, und Diana Raufelder. 2020. «Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht: Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit». In *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*, herausgegeben von Gerda Hagenauer, und Diana Raufelder, 17–31. Münster: Waxmann.

Williams, Joshua R. 2019. «The use of online social networking sites to nurture and cultivate bonding social capital: A systematic review of the literature from 1997 to 2018». *New Media & Society* 21 (11–2): 2710–29. https://doi.org/10.1177/1461444819858749.

Förderung

Diese Arbeit wurde vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Verbundprojekts «Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen (PaedBez)» unterstützt [FKZ 01JD2004B].

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Kompetenzen in einer Kultur der Digitalität

Brauchen wir generalistische Kompetenzmodelle?

Anna Soßdorf[1]

[1] FZI Forschungszentrum Informatik Berlin

Zusammenfassung

Digitale Kompetenzmodelle unterliegen regelmässigen Updates und Erweiterungen im Zuge der technologischen Entwicklungen. Viele beziehen sich weiterhin auf ursprüngliche Modelle der Medienpädagogik und doch scheinen vor dem Hintergrund einer Kultur der Digitalität einige Leerstellen noch wenig ausgeleuchtet: Werden digitale Kompetenzmodelle mit den Ideen zur Kultur der Digitalität (Stalder 2016) verbunden, so drängen drei Dimensionen ins Blickfeld, die in bisherigen Kompetenzmodellen zu fehlen scheinen. Wie und wo diese drei Dimensionen «Transformation», «Haltung» und «Gleichzeitigkeit» eingebunden werden können, um möglichst grossen Nutzen für die Medienkompetenzdebatte zu entfalten, aber auch, wie Menschen die mit diesen Dimensionen verbundenen übergreifenden und wenig fassbaren Kompetenzen herausbilden könnten, wird ins Zentrum des Beitrags gestellt. Dabei wird deutlich, dass alle drei Dimensionen als basale Grundfolien dienen können, um aus dieser Perspektive die Herausbildung von Kompetenzen für eine zeitgleich analoge und digitale Lebenswelt zu ermöglichen. In diesem Kontext erhalten die Bestimmung, Entwicklung und Verinnerlichung der individuellen Werte für das eigene Leben im Zuge eines lebenslangen Lernens eine wesentliche Rolle.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Soßdorf, Anna. 2023. «Kompetenzen in einer Kultur der Digitalität. Brauchen wir generalistische Kompetenzmodelle?». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 257–280. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.10.X.

Competencies in a Culture of Digitality. Do We Need General Digital Competence Frameworks?

Abstract

Digital literacy frameworks are subject to regular updates and enhancements as technologies evolve. Many continue to refer to original models of media education and yet, against the background of a culture of digitality, some gaps still seem to be poorly illuminated: When digital literacy frameworks are linked to ideas about the culture of digitality (Stalder 2016), three dimensions that seem to be missing from previous literacy frameworks push into view. How and where these three dimensions «transformation», «attitude» and «simultaneity» can be integrated in order to unfold the greatest possible benefit for the media literacy debate, but also how people can develop the associated, overarching and less tangible competencies, is placed at the centre of this article. In doing so, it becomes clear that all three dimensions can serve as basic foils to enable the development of competencies for a simultaneously analogue and digital everyday life from this perspective. In this context, the determination, development and internalization of one's own life values in the course of lifelong learning play an essential role.

1. Einleitung

Vielfach wird die breit diskutierte Beobachtung gestützt, dass sich die Mediennutzungsmuster und die Medienlogik entlang der technologischen Entwicklungen verschoben haben: Aufhebung der Synchronität zwischen Kommunizierenden, Vermischung von Nutzung, Distribution sowie Produktion und Verschiebung der Funktionen der Massenmedien – verstanden als Presse, Rundfunk und das Internet im frühen Stadium (Meyn 2004; Luhmann 2017; Scheufele 2022). Aber haben sich in ähnlichem Masse die benötigten medienpädagogischen Kompetenzen verschoben, die Menschen brauchen, um diesen Veränderungen angemessen zu begegnen? Anknüpfend an Baackes (1999) Medienkompetenzmodell entlang der *Medienkunde*, *Medienkritik*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* sind zahlreiche Weiterentwicklungen von Kompetenzanforderungen für das digitale Zeitalter erfolgt (u. a. DigComp, 4 C's, Dagstuhl Dreieck). Sowohl

das Medienkompetenzmodell nach Baacke als auch die Nachfolgemodelle wurden entsprechend den zum jeweiligen Zeitpunkt vorherrschenden technologischen Entwicklungen formuliert und bezogen sich daher auch auf die Chancen und Herausforderungen ihrer Zeit (Baacke 1999; Brinda et al. 2019; Kerres 2020; Spanhel 2011; Tulodziecki 2015).

Daher stellt sich die Frage: Beschreiben die aktuellen Kompetenzkonzepte adäquat die benötigten Fähigkeiten für ein kompetentes und zur selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe befähigtes Leben in einer digitalisierten Welt? An dieser Frage setzt der Beitrag an und schlägt vor, die Frage nach den benötigten digitalen Kompetenzmodellen an die Idee der *Kultur der Digitalität* (Stalder 2016) zu knüpfen. Eine solche Verbindung ermöglicht es, die Diskussion um aktuell benötigte Kompetenzen vor dem Hintergrund einer umfassend durch Digitalität geprägten Lebenswelt heutiger Gesellschaften zu führen.

2. Medienkompetenzmodelle im Wandel

Ausgehend von den bisherigen Definitionen von Medienkompetenz als Fähigkeit, «alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen» (Baacke 1996, 119) sowie «in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich handeln zu können» (Tulodziecki 1998, 9), ist eine intensive Debatte rund um die Bedeutung dieses Begriffes entstanden (Aufenanger 2001; Hugger 2008; Kübler 2008; Paus-Hasebrink 2010; Schorb 2017; Spanhel 2011; Treumann et al. 2002; Tulodziecki 2015).

Auf diesen grundlegenden Überlegungen beruhend wird an den systematischen Überblick der Kompetnezdebatte und damit an das Verständnis von Medienkompetenz nach Trültzsch-Wijnen (2020) angeknüpft, die Medienkompetenz als zwei zusammenhängende und zunehmend verschmelzende Begriffe versteht:

> «Das Konzept der media and information literacy ist das allgemeinste der derzeit gebräuchlichen literacy-Konzepte und entspricht dem aktuellen Forschungstrend anstatt einer Verzettelung in der Ausformulierung und Abgrenzung einzelner Literaciesdefinition und Herleitung von Medienkompetenz.» (Trültzsch-Wijnen 2020, 232)

Demnach wird unter *media literacy* ein kritisches Verständnis und eine bewusste Urteilsfähigkeit in Bezug auf Medieninhalte subsumiert. *Information literacy* stellt demgegenüber die technischen Bedienungsfähigkeiten sowie ein Wissen um notwendige Zugänge und Anwendungsstrategien in den Vordergrund (Trültzsch-Wijnen 2020, 234). Dabei wird die Notwendigkeit einer Verbindung dieser beiden Kompetenzverständnisse vor dem Hintergrund einer sich rasant verändernden digitalen Welt besonders herausgehoben: «Im Hinblick auf aktuelle Herausforderungen der Informations- und Kommunikationstechnologien ist eine Integration beider Ansätze erforderlich» (Trültzsch-Wijnen 2020, 234).

Dimensionen der Medienkompetenz in verschiedenen Definitionsansätzen			
Aufenanger (1997, 2001)	Schorb (1997)	Baacke (1999)	Kübler (1999)
Kognitive Dimension	Grundlagen- & Strukturwissen	Medienkunde	Kognitive Fähigkeiten
Moralische Dimension	Orientierungswissen	Medienkritik	Analytische und evaluative Fähigkeiten
Soziale Dimension	kritische Reflexivität	Mediennutzung	Sozialreflexive Fähigkeiten
Affektive Dimension	Handlungsfähigkeit (technische Fertigkeit & selbstbestimmte Nutzung)	Mediengestaltung	Handlungsorientierte Fähigkeiten
Ästhetische Dimension	Fähigkeit zur sozialen & kreativen Interaktion	Betonung der *aisthesis*, allerdings keine eigene ästhetische Dimension	

Tab. 1: Eigene Darstellung der Definitionen der Medienkompetenz nach Trültzsch-Wijnen (2020, 186).

Basierend auf diesem Begriffsverständnis lässt sich die Entwicklung der etablierten Konzepte (Aufenanger 2001; Baacke 1999; Kübler 2008; Schorb 2017), aber auch der aktuelleren Medienkompetenzdimensionen und -modelle (u. a. DigComp, 4 C's, KMK-Kompetenzen, Dagstuhl Dreieck, Frankfurt Dreieck) herausarbeiten (Brinda et al. 2019; Carretero et al. 2017;

KMK – Kultusministerkonferenz 2016; Kerres 2020; Pfiffner et al. 2021). So findet Trültzsch-Wijnen (2020) unter den ursprünglichen Formulierungen der Dimensionen von Medienkompetenz sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede (vgl. Tab. 1), die sich sowohl auf Fragen des Zugangs, des Umgangs, des Verständnisses aber auch der reflektierten Interpretation beziehen. Sie argumentiert, dass Aufenanger (1997, 2001) eher das ursprüngliche kommunikative Kompetenz-Konzept in den Fokus nimmt, Baacke (1999), Kübler (1999) und Schorb (1997) dagegen eher den Schwerpunkt auf die handlungsbezogenen Aspekte von Medienkompetenz legen (Trültzsch-Wijnen 2020, 186).

Auch die neueren Medienkompetenzmodelle folgen im Kern der ursprünglichen Idee Baackes (1999) mit den vier Schwerpunkten der *Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung* und *Mediengestaltung*. So repräsentieren die Subkategorien des DigComp 2.0 (Carretero et al. 2017), der KMK-Kompetenzen (KMK – Kultusministerkonferenz 2016) und der 4C's (Pfiffner et al. 2021), aber auch des Dagstuhl- und des Frankfurt Dreiecks (Brinda et al. 2019) sowie der aktuellen sieben Kompetenzen nach Kerres (2020, 22) die grundständigen Überlegungen nach Baacke. Verschiedene Anpassungen, Erweiterungen und Verschiebungen werden sichtbar und tragen dazu bei, dass das ursprüngliche Modell im Hinblick auf heutige Anforderungen an Menschen und Gesellschaften differenzierter und konkreter gefasst werden kann (vgl. Tab. 2).

Es wird in Tab. 2 deutlich, dass sich in allen neuen Kompetenzbeschreibungen die Ursprünge des Modells nach Baacke (1999) wiederfinden lassen. Gleichzeitig ergeben sich neue Abgrenzungen zwischen den Subkategorien und einige Dimensionen erhalten neue, sich ergänzende Ausprägungen. Die eindeutige Zuordnung kommt abhanden, da Subkategorien sich teilweise auf zwei Baackesche Dimensionen verteilen. Letztlich ist diese Verschiebung, Überlappung und Neuausrichtung der Kompetenzmodelle mit der sich veränderten digitalen Medienwelt verbunden. So sind beispielsweise *Kommunikation* und *Kollaboration* (4 C's, KMK und DigComp 2.0) Kompetenzdimensionen, die sowohl mediennutzende als auch mediengestalterische Aspekte beinhalten. Gleichzeitig lassen sich die beiden Kompetenzdimensionen *Medienverhalten reflektieren & Gesellschaftliche Implikationen bewerten* (Kerres 2020) dem Baackeschen (1999) Verständnis

von *Medienkritik* zuordnen. Einige Dimensionen tauchen in bestimmten Modellen gar nicht explizit auf, werden aber durchaus als Querschnittskompetenzen mitgedacht, wie etwa *Medienkritik* beim DigComp 2.0-Modell oder *Medienkunde* bei den 4Cs.

<table>
<tr><td>Baacke (4 Dimensionen)</td><td>Medienkunde</td><td>Medienkritik</td><td>Mediennutzung</td><td>Mediengestaltung</td></tr>
<tr><td rowspan="2">DigComp 2.0 (5 Dimensionen)</td><td rowspan="2">Sicherheit</td><td rowspan="2"></td><td>Umgang mit Informationen und Daten</td><td>Erzeugen digitaler Inhalte Problemlösen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kommunikation und Kollaboration</td></tr>
<tr><td>4 C’s (4 Dimensionen)</td><td></td><td>Critical thinking</td><td colspan="2">Communication, Collaboration, Creativity</td></tr>
<tr><td rowspan="2">KMK (6 Dimensionen)</td><td rowspan="2">Schützen und sicher Agieren</td><td rowspan="2">Analysieren und Reflektieren</td><td>Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren</td><td>Produzieren und Präsentieren

Problemlösen und Handeln</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kommunizieren und Kooperieren</td></tr>
<tr><td>Dagstuhl (3 Dimensionen)</td><td colspan="2">Gesellschaftliche Perspektive</td><td>Anwendungsbezogene Perspektive</td><td>Technologische Perspektive</td></tr>
<tr><td>Frankfurt (3 Dimensionen)</td><td colspan="2">Gesellschaftliche Perspektive</td><td>Interaktion</td><td>Technologische Perspektive</td></tr>
<tr><td>Kerres (7 Dimensionen)</td><td>Medien kennen

Funktionen verstehen</td><td>Gesellschaftliche Implikationen bewerten Medienverhalten reflektieren</td><td>Medien nutzen

Mit Informationen umgehen</td><td>Medien gestalten</td></tr>
</table>

Tab. 2: Eigene Darstellung zum Abgleich der ursprünglichen Medienkompetenzen nach Baacke (1999) und sechs weiteren digitalen Kompetenzmodellen.

Letztlich zeigt sich deutlich, dass die Frage obsolet wird, ob neue Kompetenzmodelle alte Modelle verdrängen. Daher rückt in den Vordergrund, warum diese Kompetenzmodelle überarbeitet und angepasst werden

sollten und welche neuen Perspektiven implementiert werden könnten. Die wissenschaftliche Debatte zu den Medienkompetenzen stützt sich nämlich weiterhin auf etablierte Kategorisierungen (Tab. 2), auch wenn in den neuen Modellen zusätzliche Begrifflichkeiten und Ordnungsweisen der zentralen Dimensionen aufgegriffen werden (Bettinger und Hugger 2020; Fischer 2021; Herzig 2020; Kerres 2020; Knaus et al. 2018; Niesyto und Moser 2018; Rummler et al. 2021; Trültzsch-Wijnen 2020).

3. Kompetenzen in einer Kultur der Digitalität

Im Folgenden wird an das Verständnis der *Kultur der Digitalität* nach Felix Stalder (2016) angeknüpft und herausgearbeitet, wie und warum sich dieses für die Auseinandersetzung mit der Weiterentwicklung gängiger Kompetenzmodelle anbietet. Die Grundannahme ist, dass in der *Kultur der Digitalität* eine «Vervielfältigung der kulturellen Möglichkeiten» (Stalder 2016, 10) mithilfe digitaler Tools und auf digitalen Plattformen zum Ausdruck kommt. Dabei bezeichnet der Autor *Digitalität* als permanenten Zustand und immer vorhandene Umgebung in unserem Lebensalltag entlang dreier Dimensionen:

> «Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität sind die charakteristischen Formen der Kultur der Digitalität, in der sich immer mehr Menschen auf immer mehr Feldern und mithilfe immer komplexerer Technologien an der Verhandlung von sozialer Bedeutung beteiligen (müssen).» (Stalder 2016, 11)

Nach Stalder (2016) ist die Infrastruktur und damit auch das soziale Agieren im Internet durch eine *Referenzialität* geprägt, bei der Akteur:innen auf bereits vorhandenes Material zugreifen, darauf verweisen, es verändern, neue Inhalte daraus schaffen und damit letztlich kulturelle Bedeutung (mit-)gestalten. Diese Handlungen sind in hohem Masse durch gemeinsames Gestalten an kollaborativen Inhalten geprägt, sodass der Autor als zweite Dimension von der *Gemeinschaftlichkeit* spricht. Schliesslich benennt er mit der dritten Dimension die *Algorithmizität*, wonach die Internetlandschaft

> «geprägt [ist] durch automatisierte Entscheidungsverfahren, die den Informationsüberfluss reduzieren und formen, sodass sich aus den von Maschinen produzierten Datenmengen Informationen gewinnen lassen, die der menschlichen Wahrnehmung zugänglich sind und zu Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns werden können.» (Stalder 2016, 13)

Jedoch weist der Autor auch darauf hin, dass der Begriff nicht notwendigerweise ausschliesslich im Kontext der digitalen Medien gedacht werden sollte. «Auch unter den Bedingungen der Digitalität verschwindet das Analoge nicht, sondern wird neu be- und teilweise sogar aufgewertet» (Stalder 2016, 18).

Dieses Verständnis greift auch Schier (Schier 2021, 13) auf und sieht in dem Begriff der *Digitalität* eine Erweiterung zum technikfokussierten Begriff der *Digitalisierung* und meint damit die Aufhebung der Trennung von *digital* und *analog*. Dabei geht es ihm um eine Vernetzung und Verzahnung zwischen dem *Digitalen* und dem *Analogen* sowie um das wechselseitige Wirken zwischen der digitalen Infrastruktur mitsamt der breiten Angebotspalette und der analogen Lebenswelt. Damit kommt es zu einer Erweiterung der Lebenswelt und der Interaktionsräume, die zur selben Zeit sowohl digital als auch analog bespielt werden (Schier 2021, 13). Der Begriff setzt sich damit ab von einem rein technischen Verständnis des Digitalen und sieht eher eine neue, *post-digitale* Betrachtungsweise als zielführend an:

> «Denn erst heute, da die Faszination für die Technologie abgeflaut ist und ihre Versprechungen hohl klingen, werden Kultur und Gesellschaft in einem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt.» (Stalder 2016, 20)

Auch Schier (2021) kritisiert ein verkürztes, unausbalanciertes Verständnis des Begriffes *Digitalisierung*, bei dem zu häufig die technischen Aspekte und Veränderungen im Vordergrund stehen. Mit dem Begriff der Digitalität wird demnach vorgeschlagen, die Perspektive über den «reinen Technikfokus von Digitalisierung» hinaus zu erweitern und das digital

geprägte Leben als eine «Vernetzung von Realität und Virtualität» sowie eine «digital-analoge Balance» (Schier 2021, 13) auf allen Ebenen unterschiedlicher Lebensbereiche zu begreifen.

Dieser Verknüpfungs- und Erweiterungsgedanke ist kein neuer. Bereits Livingstone forderte in diesem Zusammenhang, weitere Kompetenzen einzubeziehen, um Menschen dazu zu befähigen, sich relevanten Fragestellungen der eigenen digital geprägten Lebenswelt adäquat zu widmen:

> «On the agenda is not just digital literacy but literacy in many guises – financial literacy, scientific literacy, emotional literacy, political literacy, theological literacy, ethical literacy, environmental literacy, information literacy, health literacy.» (Livingstone 2010, 10)

Hier reihen sich auch Allert und Richter (2016) ein und folgern:

> «Die praxistheoretische Erkenntnis, dass unser Selbst, wer wir sind, sich in soziomateriellen Praktiken, im relationalen Gefüge von Mensch, Technologie, und Sozialem konstituiert, erfordert schliesslich eine Neufassung unserer Vorstellung von Medienbildung und -kompetenz.» (Allert und Richter 2016, 11)

Auch Kerres (2020) blickt über die Einzelbetrachtung von Medienkompetenzen hinaus und fordert einen breiten Blick auf benötigte Kompetenzen in einer *Kultur der Digitalität*:

> «Bildung (in der digitalen Welt) ist mehr als die Summe erworbener Kompetenzen im Umgang mit einer durch digitale Medien geprägten Kultur; doch gleichzeitig bedarf sie verschiedener Kompetenzen, um die Gestaltungsoptionen einer digitalen Welt nutzen zu können.» (Kerres 2020, 21)

Ferner geht er davon aus, dass es in der aktuellen «digitalen Epoche» einen «gesellschaftlichen Aushandlungsprozess» (Kerres 2020, 26) braucht, damit der Mensch der Technik nicht nur ausgeliefert ist. Das Digitale wird dabei nicht eine zusätzliche Rolle spielen, sondern alle Lebens- und Lernwelten durchdringen (Kerres 2020, 26).

Anknüpfend an diese vorgeschlagene Perspektiverweiterung und vor dem Hintergrund der vielseitigen und etablierten Kompetenzmodelle stellt sich nun die Frage, ob diese adäquat und ausreichend definiert sind, wenn die Bedingung einer *Kultur der Digitalität* vorausgesetzt wird. Muss genauer in den Blick genommen werden, ob die zur Verfügung stehenden Kompetenzmodelle allumfassend sind oder ob sie möglicherweise blinde Flecken aufweisen, die sich ausserhalb des Sichtfeldes der bisherigen Kompetenzmodelle befinden? Gibt es Lücken zwischen den einzelnen Kompetenzen, die lediglich auf den ersten Blick ein zusammenhängendes Konstrukt darstellen? Gibt es an der Peripherie der Modelle unausgeleuchtete Leerstellen, die für eine digital kompetente Lebensweise in einer Kultur der Digitalität unabdingbar sind? Kurz: Beschreiben die aktuellen Kompetenzmodelle die benötigten Fähigkeiten für ein digital kompetentes Leben und zur selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe in einer *Kultur der Digitalität*?

Es drängt sich die Vermutung auf, dass in einer *Kultur der Digitalität* die beschriebenen Konzepte der digitalen Kompetenzmodelle mitsamt ihren Unterkompetenzen ebenfalls erweitert werden sollten, denn bisher fokussieren sie noch stark auf den selbstbestimmten und kritischen Umgang mit digitalen Tools, digitalen Inhalten und digitalen Lebensrealitäten. Auf Grundlage des Verständnisses von Digitalität braucht es aber möglicherweise ein Kompetenzmodell, das herauszoomt und die digitale Welt gleichwertig und verwoben neben der analogen anerkennt. Dann können «mit der Perspektive der Digitalität vorhandene Silos in offenbar getrennten Bereichen von Lebenswelt aufgebrochen» (Schier 2021, 18) werden. Um näher zu ergründen, welche Kompetenzen das sein könnten und an welchen Stellen diese genau erweitert oder verändert werden könnten, lohnt sich ein Blick auf die Mediatisierungstheorie. Wolf et al. (2021) beschreiben Mediatisierung als «wechselseitige Beeinflussung von Medien und Kommunikationsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen» (Wolf et al. 2021, ii) wobei der Fokus auf der Analyse von «Veränderungen der kommunikativen Handlungspraxen, der Mediensysteme und der sich darauf konstruierenden sozialen Handlungskontexte sowie ihre wechselseitige Verschränkung» (Wolf et al. 2021, ii) liegt. Geprägt durch die heutige *Kultur der Digitalität* hat sich die Art der Mediatisierung von Individuen, sozialen

Gruppen und Gesellschaften derart beschleunigt, dass «Medien tief in unsere Gesellschaft und Kultur integriert [sind], dass ein analytisches Herauslösen nicht mehr möglich erscheint (Hepp 2020)» (Wolf et al. 2021, iii).

Der Gedanke liegt folglich nahe, dass eben jene neuen und erweiterten Kompetenzen den Umgang mit der Mediatisierung der heutigen Lebenswelt fokussieren sollten; sie sollten Menschen befähigen, diese Mediatisierung einerseits auszuhalten und andererseits für sich sinnvoll zu nutzen. Dazu wäre eine reflexive Grundhaltung nötig, um in einer permanenten Online-Umgebung mit all ihren Möglichkeiten und Risiken den Wert des Analogen in Abgleich zum Digitalen abwägen zu können. Also eine Fähigkeit, sich aller Chancen, Herausforderungen und Folgen stets bewusst zu sein, die eine letztliche Wahl der Handlungen mitbringt. Dabei geht es darum, bewusst und selbstbestimmt über das eigene Verhalten bestimmen zu können. Es wäre in diesem Kontext elementar zu wissen, welche mittel- und langfristigen persönlichen Entwicklungen des eigenen Lebens wünschenswert sind und wie diese durch analoge und digitale Angebote zu erreichen sind.

4. Drei Dimensionen für digitale Kompetenzmodelle

Die folgenden Vorschläge zur Erweiterung der bisherigen Kompetenzmodelle fussen auf der grundsätzlichen Annahme, dass die Lern- und Entwicklungsperspektiven der Modelle ausgebaut werden könnten. Dazu werden drei Dimensionen eingeführt, die bisher in der Betrachtung der Modelle zu fehlen scheinen und diese ergänzen könnten: *Transformation*, *Haltung* und *Gleichzeitigkeit*. Eine erste relevante Dimension, die Transformation, spielt insofern eine Rolle für zukünftige Kompetenzmodelle, da es wesentlich ist, sich damit auseinanderzusetzen, wie Medienkompetenzen langfristig entfaltet, erlernt und aufgebaut sowie im Laufe des Lebens für das eigene Leben etabliert werden können. In einer Kultur der Digitalität wird es nicht genügen, dass Menschen sich in einer bestimmten Situation kompetent verhalten (z. B. bei der Internetrecherche, im Umgang mit Fake News oder bei der Erstellung eines Videos). Darüber hinaus müssen sie entsprechende Kompetenzen in ihren Lebensentwurf und in ihre Alltagsroutine(n) integrieren.

Und damit ist die zweite wichtige Dimension bereits eingeführt: die *Haltung*. Es ist wesentlich für eine medienkompetente Lebensweise, dass die entsprechenden Strategien nicht als von aussen aufgesetzte und antrainierte Handlungsrepertoires erlernt und angewendet werden, sondern in die eigene Lebensweise und -einstellung integriert werden. Zielperspektive dieser Einbettung der digitalen Kompetenzen in die eigene Haltung ist dann, jederzeit auf die analogen und digitalen Nutzungsrepertoires (Wagner 2013) zugreifen zu können. Bestenfalls steht der Mensch dabei im Mittelpunkt und ist in der Lage, mit den technischen Angeboten sinnstiftend und selbstbestimmt umzugehen. Er hat die Fähigkeit, sich den digitalen Angeboten zuzuwenden, sich ihnen zu entziehen, sie nach den eigenen bewussten Entscheidungen und Wünschen einzusetzen und sich nicht ungeprüft von ihnen leiten zu lassen. Damit ist einer der grundsätzlichen und bereits erlangten Paradigmenwechsel der Medienpädagogik angesprochen: Es machen nicht ausschliesslich die Medien etwas mit den Menschen, sondern die Menschen machen ebenfalls etwas mit den Medien (Kübler 2008). Bereits Baacke (1999) hatte diesen Aspekt in seinem Verständnis von einer reflexiven *Medienkritik* formuliert. Die beiden Dimensionen *Transformation* und *Haltung* spielen hier eine entscheidende Rolle, da sie den Menschen und der umgebenden Gesellschaft eine Chance für weitere Entwicklung eröffnen. Gleichzeitig geben sie den bisherigen digitalen Kompetenzmodellen, die sich bislang oft auf unterschiedliche Einzelkompetenzen beziehen (Soßdorf und Gallach 2022), eine rahmende, zusammenhaltende Klammer.

Für die dritte Dimension, die *Gleichzeitigkeit*, kann an die Ausführungen zur Verschmelzung der digitalen mit der analogen Welt angeknüpft werden, um die Ausweitung der bisherigen Kompetenzmodelle zu begründen. Dazu ist zuallererst ein Bewusstsein darüber nötig, dass es eine Gleichzeitigkeit der digital und analog verfügbaren Angebote gibt. Das *Digitale* und das *Analoge* werden dabei nicht als parallel bestehende Räume und Zustände gedacht, die betreten und verlassen werden können. Vielmehr geht es darum, diese Gleichzeitigkeit als Grundfolie im Sinne der *Kultur der Digitalität* zu verstehen. Denn für die Mehrheit der Menschen gilt: Bei allen Handlungen, die sie vollziehen, sind sie stets gleichzeitig offline und online präsent. Schliesslich haben die meisten Menschen eine digitale

Entsprechung im Internet und in den Sozialen Medien. Sie haben unter anderem Social Media Accounts, Messenger-Dienste, Video-Games-Avatare und Webseiteneinträge. Diese virtuellen Entsprechungen der jeweiligen Persönlichkeiten sind online präsent, auch wenn die Personen dahinter sich gerade ohne digitale Geräte oder mobile Daten beim Waldspaziergang befinden. Mit diesen Personen in den digitalen Medien geschieht etwas; auch wenn sie nicht aktiv eingreifen oder dabei sind. Es wird über sie geschrieben, sie werden in den Sozialen Medien getagged und geadded oder an sie wird eine Nachricht geschickt. Für diese analog und digital gleichzeitig stattfindende Realität haben Menschen eigene Strategien und Umgangsformen entwickelt, um ihre digitalen Entsprechungen und die unterschiedlichen sozialen Beziehungen auch in einer solchen passiven Anwesenheit zu pflegen. Somit findet mit den Online-Versionen dieser Personen gleichzeitig neben dem physischen auch das digitale Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement (Schmidt et al. 2010) statt. Für einen bewussten Umgang mit dieser Parallelität braucht es daher entsprechende Kompetenzen um zu bestimmen, welche Ausmasse die eigene digitale Entsprechung annehmen soll, welche Daten und Zusammenhänge wie und wo über die eigene Person erzeugt werden sowie schliesslich – und grundlegend – eine Kompetenz, mit diesen Kenntnissen adäquat umzugehen. Die bewusste Entscheidung über den Grad dieser digitalen Präsenz und Interaktion für die eigene grundsätzliche Lebensführung, aber auch punktuell je nach Rahmen, Anlass und Zielsetzung einer Handlung, wird damit zu einem weiteren relevanten Aspekt der generalistischen Digitalkompetenz.

Entlang dieser drei Dimensionen wurde deutlich, dass Menschen digital relevante Kompetenzen nicht erst brauchen, wenn sie sich Medien aktiv zuwenden. Diese müssen vielmehr im Verlauf ihres Lebens (*Transformation*) und inhärent (*Haltung*) vorhanden sein sowie bereits vor der eigentlichen bewussten Wahl der Medien entwickelt werden. Dabei müssen sie umfassend und grundlegend sein, damit sie für den Umgang mit dem analog-digital verzahnten Lebensalltag (*Gleichzeitigkeit*) abrufbar sind.

5. Einbindung der drei Dimensionen in bestehende Kompetenzmodelle

Mit der Einführung der drei vorgestellten Dimensionen in ein generalistisches Kompetenzmodell für eine digitale Gesellschaft stellen sich zwei Fragen. Zunächst geht es um die Einpassung der drei Begrifflichkeiten in bestehende Konzepte: Wie und wo können die Dimensionen *Transformation*, *Haltung* und *Gleichzeitigkeit* in bestehenden Kompetenzmodellen abgebildet werden, um die Medienkompetenzdebatte mit neuen Impulsen zu bereichern? Des Weiteren spielt die Frage zur medienpädagogischen Umsetzung eine zentrale Rolle: Wie können Menschen diese übergreifenden und wenig fassbaren Kompetenzen herausbilden, die mit diesen Dimensionen einhergehen?

Bezüglich der ersten Frage soll zunächst ein Blick auf die sechs genannten Kompetenzmodelle erfolgen (vgl. Tab. 2). Hier wird deutlich, dass sich alle Modelle auf eine Zustands- oder Situationsabbildung fokussieren. Es wird in diesen Kompetenzstrukturmodellen nicht deutlich, was vorher oder nachher stattfinden soll oder welche Kompetenzen anderen vorgelagert sind. Somit ist die Dimension *Transformation* nicht integriert. Eine Entwicklung oder Veränderung der Kompetenzen ist in den Modellen bisher nicht dargestellt, jedoch in allen Kompetenzkonstrukten vorhanden, denn es ist zweifelsfrei bei allen Dimensionen mitgedacht, dass sich technische Anforderungen mit der Zeit verändern und entsprechende Kompetenzen angepasst werden. Daher wäre eine Darstellung der Kompetenzen in Form eines Kompetenzentwicklungsmodells vorstellbar. Verschiedene Vergleichsstudien zu den (digitalen) Kompetenzen von Schüler:innen (PISA-Studie, ICILS, JIM-Studie), aber auch Erwachsenen (D21-Digital Index) zeugen bereits in ihrer Anlage von den veränderten Bedingungen der digitalen Lebenswelt, in denen Fragebogen-Items und Schwerpunkte erweitert, angepasst und differenziert werden. Ebenso wird anhand der Erkenntnisse dieser Studien sichtbar, dass sich Kompetenzen der Zielgruppen ausdifferenzieren und gleichzeitig aufeinander beziehen sowie miteinander verknüpfen (Eickelmann et al. 2019; Reiss et al. 2019; MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2021; Initiative D21 e. V 2022). So erfordert beispielsweise der in der letzten ICILS-Studie 2018 neu eingeführte Kompetenzbereich *Computational Thinking* – über

die Beschäftigung mit den technischen Aspekten von Computern hinaus – eine Auseinandersetzung mit den algorithmischen Zusammenhängen der digitalen Welt, der Konzeptualisierung von Problemen und der Operationalisierung von Lösungen. Die damit verbundenen Erfordernisse eines lebenslangen Lernens und Entwickelns hebt Senkbeil (2019) im Sinne der Dimension *Transformation* besonders hervor und prognostiziert, dass Computational Thinking

> «mit steigender Relevanz von Algorithmen und dem in dem Zusammenhang auch häufig genannten Bereich der künstlichen Intelligenz möglicherweise zukünftig von jeder Schülerin und jedem Schüler im Laufe ihrer bzw. seiner Schulzeit erworben werden sollte, um zur aktiven, reflektierten kreativen und erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft befähigt zu werden» (Senkbeil 2019, 100).

Ebenso wenig sind die beiden Dimensionen *Gleichzeitigkeit* und *Haltung* bisher abgebildet, da diese über die Eindimensionalität der Modelle hinausreichen würden. Die Modelle betrachten explizit medienverbundene Aktivitäten und schliessen aus, dass es *gleichzeitig* eine analoge Perspektive geben kann, die für die Entwicklung und den Aufbau digitaler Kompetenzen eine Rolle spielt. Ebenso beziehen sich die Kompetenzmodelle auf losgelöste Einzelkompetenzen (Soßdorf und Gallach 2022), die wenig Aussagekraft darüber haben, welche übergeordnete *Haltung* jede und jeder Einzelne benötigt, um selbstbestimmt und bewusst in einer digital geprägten Welt zu handeln. Jedoch wird gerade im Hinblick auf die umgebende *Kultur der Digitalität* deutlich, wie holistisch sich Individuen und auch gesellschaftliche Gruppen begreifen müssen, um nachzuvollziehen, was mit ihnen und mit ihrem Umfeld passiert, was sie beeinflussen können und wie sie mit den Möglichkeiten der digitalen Lebenswelt leben wollen.

Obwohl eine Einbettung der drei vorgestellten Dimensionen in bestehende Kompetenzmodelle also bisher nicht vorliegt, können diese dennoch Eingang finden, indem eine Grundfolie erstellt wird, auf der sich die bisherigen Kompetenzmodelle bewegen. So ist die *transformative* Perspektive in Form eines Verständnisses von digitaler Kompetenzentwicklung als einer lebenslangen Entwicklungsaufgabe zu verankern. Ebenso wird der Anspruch von der Entwicklung einer (medien-)kompetenten *Haltung*

als lebenslange Aufgabe und als Grundlage für das Erlangen verschiedener (digitaler) Einzelkompetenzen formuliert. Als dritter grundlegender Aspekt fungiert schliesslich die Dimension *Gleichzeitigkeit*, die zum Ausdruck bringt, dass es eine zeitliche Trennung zwischen dem Analogen und dem Digitalen nicht gibt. Alle drei Dimensionen bilden somit eine basale Voraussetzung und damit eine Grundlage für die Formulierung der unterschiedlichen digitalen Kompetenzmodelle.

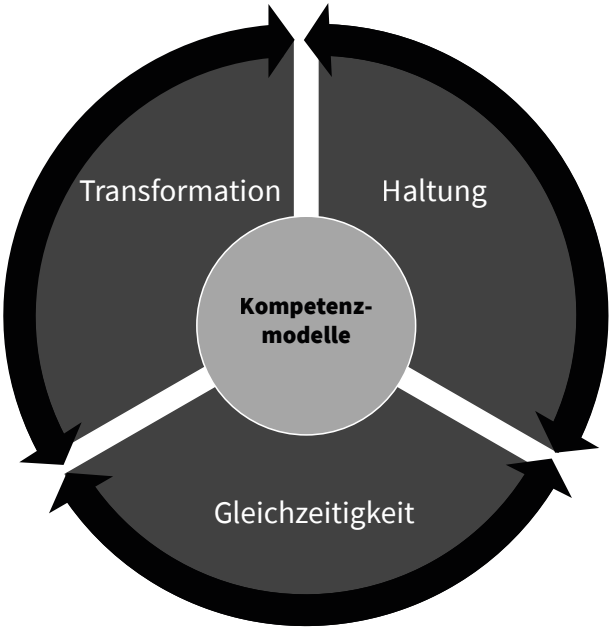


Abb. 1: Perspektiv-Grundfolien auf Basis der Dimensionen Transformation, Haltung und Gleichzeitigkeit.

In Abbildung 1 wird der Versuch unternommen, diese Grundfolien in einem Kontext darzustellen. Dabei erhalten die drei Dimensionen – ähnlich dem Dagstuhl oder dem Frankfurt Dreieck – die Funktion einer Perspektive, aus der heraus ein Sachverhalt betrachtet wird. So werden bei beiden genannten Modellen nach Brinda et al. (2019) «drei Perspektiven ausdifferenziert, die Bildung für und über den digitalen Wandel aufgreifen muss». Eine «umfassende Analyse, Reflexion und Gestaltung des digitalen Wandels [kann] nur gelingen», «wenn alle drei Perspektiven systematisch

und sich wiederholend eingenommen werden» (Brinda et al. 2019, 2). Während die Autor:innen in ihrer Argumentation davon ausgehen, dass die drei Perspektiven (technologisch-mediale, gesellschaftlich-kulturelle und anwendungsbezogene/Interaktions-Perspektive) je nach Situation abwechselnd eingenommen werden (Brinda et al. 2019), soll im vorliegenden Fall eine Perspektive auf Grundlage aller drei Dimensionen (*Transformation, Haltung, Gleichzeitigkeit*) und mit Bezug aufeinander eingenommen werden (vgl. Abb. 1).

Der Unterschied hier ist daher, dass die Perspektiven gleichzeitig eingenommen werden. Wird beispielsweise die digitale Einzelkompetenz *Kommunizieren* betrachtet, dann erfolgt dies vor dem Hintergrund einer *transformativ* bereits erfolgten Herausbildung einer Haltung, in der dieses *Kommunizieren* in einer gleichzeitig offline und online erlebten Welt bereits eine selbstverständliche Rolle im eigenen Kompetenzset spielt.

6. Konzeptuelle Überlegungen zur Implementierung der drei Dimensionen

Die zweite Frage fokussiert die Herausbildung und Implementierung solcher übergreifender und wenig fassbarer Kompetenzen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Diese Kompetenzen, die sich über eine gewisse Zeit *transformativ* als *Haltungen* in einer Welt der *Gleichzeitigkeit* von Analog und Digital entwickeln, müssen notwendigerweise übergreifend sein und bedürfen daher einer fundierten institutionellen und individuellen Verankerung. An dieser Stelle soll die Relevanz der Herausbildung und Bestimmung der eigenen Werte skizziert werden, um diese als Grundlage für die Entwicklung von digitalen Kompetenzen zu begründen. Denn als Basis aller Einstellungen und Haltungen fungieren optimalerweise die zugrunde gelegten Werte, die Menschen als für das eigene Leben leitend betrachten: «Unter Werten verstehen wir die allgemeinsten Grundprinzipien der Handlungsorientierung und der Ausführung bestimmter Handlungen» (Schäfers 2006, 37). Diese stellen die Grundlage dar und sind zeitgleich Ausgangspunkt für den Aufbau passender digitaler Kompetenzen. Um die eigenen (digitalen) Kompetenzen erarbeiten und etablieren zu

können, bedarf es daher der Fähigkeit, die eigenen Werte zu identifizieren, zu bewerten und zu verankern (Gebel und Wütscher 2015; Marci-Boehncke und Rath 2006).

Aus diesen grundlegenden Überlegungen zu den eigenen Werten lassen sich letztlich konkrete erforderliche Fähigkeiten ableiten und lässt sich die Frage beantworten, ob weitere, generalistische Kompetenzen notwendig sind, um in einer Welt navigieren zu können, die durch eine *Kultur der Digitalität* geprägt ist. Denn es wurde sichtbar, dass übergreifende Fähigkeiten dafür notwendig sind, die eigenen Werte zu erkennen, aus ihnen leitende Lebenskonzepte und -einstellungen abzuleiten sowie die eigene lebensweltliche Umgebung an ihnen auszurichten. Diese Kompetenzen erfordern, dass die *gleichzeitig* stattfindenden analogen und digitalen Chancen und Herausforderungen angenommen und im Zusammenhang betrachtet werden können. Kompetenzen, die helfen, eine lebenslange *Haltung* zur aktiven Auseinandersetzung mit digitalen Tools und Welten zu entwickeln, zu etablieren und stetig zu erweitern, werden ebenfalls eine zentrale Rolle spielen. Bereits Fischer (2021) hat lebenslanges Lernen als entscheidend für eine Neuerfindung unserer Art zu leben und zu lernen in den Vordergrund gestellt und diese als mehrdimensionale Aufgabe für das gesamte durch *Transformation* geprägte Leben formuliert: «We have to create new intellectual spaces, new physical spaces, new organizational forms, and new reward structures to make lifelong learning an important part of human life» (Fischer 2021, 34).

Eine letzte konzeptuelle Überlegung betrifft die Debatte zu den *Future Skills*. Hier wird derweil ein Literaturkorpus errichtet, das sich ebenso mit der Frage beschäftigt, welche Kompetenzen neben den digitalen für die zukünftigen Generationen relevant sein könnten. Auch in diesen Beiträgen schwingt die Forderung nach einem «broader approach [...] beyond digital skill demands» (Ehlers 2020, 3) mit. Dabei wird in diesem Kontext häufig synonym von den *21. Century Skills* (Kotsiou et al. 2022, 174) gesprochen und der sehr divers eingesetzte Begriff *Future Skills* findet sich in vielerlei Frameworks. In ihrer systematischen Übersicht zu insgesamt 99 Frameworks mit Bezug zum Begriff der *Future Skills* konnten Kotsiou und ihre Kolleg:innen (2022) jedoch einige zentrale Überschneidungen generieren und damit «meta-kategories» herausschälen: «higher-orderthinking skills,

dialogue skills, digital and STEM literacy, values, self-management, lifelong learning, enterprise skills, flexibility, and leadership» (2022, 182). Mit Blick auf die in diesem Beitrag eingeführten drei Grundfolien *Transformation*, *Haltung* und *Gleichzeitigkeit* als Betrachtungsperspektiven für in Zukunft benötigte Kompetenzen werden einige Parallelen deutlich. So werden auch hier eine Orientierung und Ausrichtung an den eigenen Werten in den Blick genommen. Ebenso geht es bei der Herausbildung einer *Haltung* im Zuge der eigenen *Transformation* um lebenslanges Lernen und ein gewisses Mass an Selbstmanagement. Der Aspekt der *Gleichzeitigkeit* wird implizit deutlich, indem auf digitale neben anderen Fähigkeiten eingegangen wird. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses der *Future Skills* ermöglichen alle drei Grundfolien, auf zukünftig relevante Kompetenzen zu blicken. Dabei werden Menschen möglichst wenig konkret und doch umfassend im Kontext ihrer zukünftigen Umgebungen in den Mittelpunkt gestellt und es wird gefordert, diese auszustatten «with the skills that they need to thrive in the context of complexity, uncertainty, and continuous emergence of the new» (Kotsiou et al. 2022, 183).

7. Neue Perspektiven? – Transformation, Haltung und Gleichzeitigkeit

Im vorliegenden Beitrag wurde die Frage untersucht, ob es ein breiteres und generalistisches Kompetenzmodell für digitale Kompetenzen braucht. Dazu wurde der Versuch unternommen, die bestehenden Modelle mit der Idee der *Kultur der Digitalität* (Stalder 2016) zu verknüpfen. Es wurde in diesem Zuge auf drei Dimensionen hingewiesen, die in der bisherigen Debatte zu fehlen scheinen, jedoch zeitgleich eine relevante Rolle für die Herausbildung von digitalen Kompetenzen spielen. Für diese drei Dimensionen *Transformation*, *Haltung* und *Gleichzeitigkeit* wurde vorgeschlagen, sie als zusammenhängende Grundfolien für bestehende Kompetenzmodelle einzusetzen.

Unter der Dimension der *Transformation* wurde dabei die Idee subsumiert, dass digitale Kompetenzen über ein ganzes Leben hinweg herausgearbeitet und verinnerlicht werden müssen und nicht lediglich punktuell für eine einzelne Handlung herangezogen werden. Ebenso braucht

es einen Blick dafür, dass es vor- und nachgelagerte Kompetenzen, eine Kompetenzentwicklung und Veränderungen im Verlauf eines Lebens gibt. Eng damit verbunden wurde die Dimension *Haltung* eingeführt als lebenslange Ausbildung, auf Werten fundierte und über die tatsächliche Nutzung digitaler Angebote hinausragende Einstellung zum Leben in einer *Kultur der Digitalität*. In diesem Zuge wurde dargelegt, dass sich eine Haltung auf analoge und digitale Sphären des eigenen Lebens bezieht und daher auch entsprechende Kompetenzen übergreifend in Einklang mit eigenen Werten und persönlicher Haltung entwickelt werden sollten. Die dritte Dimension *Gleichzeitigkeit* schliesst hier an und beschreibt die Tatsache, dass Menschen stets in einer gleichzeitig digitalen und analogen Welt leben, in der sie sowohl ein analoges als auch ein digitales Ich verantworten. Diese Lebenswelten sind nicht trennbar und erfordern daher auch ein Kompetenzmodell, in dem sich Menschen dieser Parallelität bewusst sind, über den Grad der digitalen Präsenz ihrer Person bestimmen und für die beiden verbundenen Sphären adäquate Umgangsformen etablieren können. Kurz: Menschen werden Kompetenzen benötigen, um sich über das gesamte Leben hinweg (*Transformation*) sowohl mit analogen also auch digitalen Aspekten ihrer Lebenswelt (*Gleichzeitigkeit*) selbstbestimmt und selbstkoordiniert auseinanderzusetzen sowie um mit einer sich stetig wandelnden und wachsenden *Haltung* digitalkompetent agieren zu können.

Literatur

Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2016. *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution.* Mannheim. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7.

Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme». *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, 15-22. https://traumgespraeche.com/wp-content/uploads/2021/07/aufenanger-medienpaedagogik-medienkompetenz.pdf.

Aufenanger, Stefan. 2001. «Multimedia und Medienkompetenz — Forderungen an das Bildungssystem». In *Jahrbuch Medienpädagogik 1*, herausgegeben von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel, 109–22. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5_7.

Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baacke, Dieter. 1999. «Medienkompetenz»: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. *Medien + Erziehung*, 7-12.

Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik.* Digitale Kultur und Kommunikation Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7.

Brinda, Thorsten, Niels Brüggen, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, et al. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell». *medienimpulse*. https://doi.org/10.21243/mi-02-19-05.

Carretero, Stephanie, Riina Vuorikari, und Yves Punie. 2017. «DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use». https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254.

Ehlers, Ulf-Daniel. 2020. *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft.* Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3.

Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, et al., Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Münster, New York: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:18166.

Fischer, Gerhard. 2021. «Challenges and Opportunities of COVID-19 for Rethinking and Reinventing Learning, Education, and Collaboration in the Digital Age». *Medien + Erziehung* 65 (1): 30-36.

Gebel, Christa, und Swenja Wütscher. 2015. *Social Media und die Förderung von Werte- und Medienkompetenz Jugendlicher. Expertise zu den Potenzialen der Medienarbeit mit Social Media.* https://www.ich-wir-ihr.de/wissen/werte/.

Herzig, Bardo. 2020. «Medienkompetenz. Modellierung, Messung und Bedeutung in Zeiten der Coronapandemie». *Televizion* 33: 15-20. https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/33_2020_2/Herzig-Medienkompetenz.pdf.

Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger 93–9. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_10.

Initiative D21 e.V. 2022. *D21-Digital-Index 2021/2022. Wie digital ist Deutschland? Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft.* Berlin: Initiative D21 (D21-Digital-Index, 9).

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2021. *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Stuttgart: MPFS. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf.

Kerres, Michael. 2020. «Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 1–32. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X.

KMK – Kultusministerkonferenz. 2016. *‹Bildung in der digitalen Welt›, Beschluss vom 8.12.2016*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.

Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, Kristin Narr, Hrsg. 2018. *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards*. Schriften zur Medienpädagogik, 54. München: kopaed.

Kotsiou, Athanasia; Dina Daniela Fajardo-Tovar, Tom Cowhitt, Louis Major, und Rupert Wegerif. 2022. «A scoping review of Future Skills frameworks». *Irish Educational Studies* 41 (1): 171–86. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022522.

Kübler, Hans-Dieter. 2008. *Medienkommunikation und Medienkompetenz*. 4. Aufl. Kultur- und Sozialwissenschaften. Hagen: Fernuniversität Hagen.

Livingstone, Sonia. 2010. «Digital learning and participation among youth: critical reflections on future research priorities». *International journal of learning and media* 2: 1–13. https://doi.org/10.1162/IJLM_a_00046.

Luhmann, Niklas. 2017. *Die Realität der Massenmedien*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17738-6.

Marci-Boehncke, Gudrun, und Matthias Rath, Hrsg. 2006. *Jugend – Werte – Medien: der Diskurs*. Weinheim, Basel: Beltz.

Meyn, Hermann. 2004. *Massenmedien in Deutschland*. Neuaufl. Konstanz: UVK.

Niesyto, Horst, und Heinz Moser, Hrsg. 2018. *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. Medienpädagogik interdisziplinär, 11. München: kopaed.

Paus-Hasebrink, Ingrid. 2010. «Was ist zu tun? Herausforderungen und Aufgaben für die Förderung der Medienkompetenz». In *Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen*, 223-241. München: kopaed.

Pfiffner, Manfred, Saskia Sterel, und Dominic Hassler. 2021. *4K und digitale Kompetenzen. Chancen und Herausforderungen*. Bern: hep.

Reiss, Kristina, Mirjam Weis, Eckhard Klieme, und Olaf Köller, Hrsg. 2019. *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.

Rummler, Klaus, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf, Hrsg. 2020. *Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt*. Bd. 17. Jahrbuch Medienpädagogik. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik/Sektion Medienpädagogik (DGfE). https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17.X.

Schäfers, Bernhard. 2006. «Soziales Handeln und seine Grundlagen. Normen, Werte, Sinn». In *Einführungskurs Soziologie, Bd. 1: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, 23-48. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90032-2_2.

Scheufele, Bertram. 2022. «Kommunikation, Medien und Massenmedien: Grundbegriffe und Konzepte für die Unternehmenskommunikation». In *Handbuch Unternehmenskommunikation*, 89-123 Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22933-7_3.

Schier, André. 2021. «Digitalität: Grundlagen». In *Marketing & Innovation 2021. Digitalität – die Vernetzung von digital und analog*, herausgegeben von Julia Naskrent, Marcus Stumpf und Jörg Westphal, 1–20. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler (FOM-Edition). https://doi.org/10.1007/978-3-658-29367-3_1.

Schmidt, Jan-Hinrik, Claudia Lampert, und Christiane Schwinge. 2010. «Nutzungspraktiken im Social Web. Impulse für die medienpädagogische Diskussion». In *Medienkompetenz und Web 2.0*, 255-270. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_14.

Schorb, Bernd. 1997. «Vermittlung von Medienkompetenz als Aufgabe der Medienpädagogik». In *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, herausgegeben von Enquete-Kommission ‹Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft: Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft›, 63-75. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service.

Schorb, Bernd. 2017. «Medienkompetenz». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, A. Hartung-Griemberg, C. Dallmann, 254-261. München.

Senkbeil, Martin. 2019. Das *Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich ‹Computational Thinking› in ICILS 2018*. Münster, New York: Waxmann.

Soßdorf, Anna, und Gallach, Lukas. 2022. «Menü statt à la carte – Warum wir digitale, politische und ethische Bildung gemeinsam denken müssen». In *Medien – Demokratie – Bildung. Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften*, herausgegeben von Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath, Malte Delere, und Hanna Höfer, 135–151. Ethik in mediatisierten Welten. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36446-5_9.

Spanhel, Dieter. 2011. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik». In *Medienbildung und Medienkompetenz*. München: kopaed. https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X.

Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität.* Berlin: Suhrkamp.

Treumann, Klaus Peter, Dieter Baacke, Kirsten Haacke, Kai Uwe Hugger, Ralf Vollbrecht, und Oliver Kurz. 2002. *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern.* Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien in NRW, 39. Opladen: Leske + Budrich.

Trültzsch-Wijnen, Christine. 2020. *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9.

Tulodziecki, Gerhard. 1998. *Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe.* Frankfurt a. M., Bern u. a.: Peter Lang.

Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Dimensionen von Medienbildung. Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln». *MedienPädagogik* (Occasional Papers). https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X.

Wagner, Ulrike, Hrsg. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie.* Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 72. Berlin: Vistas. http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-72.pdf.

Wolf, Karsten D., Klaus Rummler, Patrick Bettinger, und Sandra Aßmann, Hrsg. 2021. *Jahrbuch Medienpädagogik 16: Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung.* Bd. 16. Jahrbuch Medienpädagogik. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik/Sektion Medienpädagogik (DGfE). https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16.X.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Schule, Medien und Gesellschaft

Ein systematisches Review der medienpädagogischen Zuschreibungen an die Funktionen der Schule

Carlo Schmidt[1]

[1] Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zusammenfassung

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

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Schmidt, Carlo. 2023. «Schule, Medien und Gesellschaft. Ein systematisches Review der medienpädagogischen Zuschreibungen an die Funktionen der Schule». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 281–310. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.11.X.

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

Abstract

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

1. Hintergrund[1]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Methode und Artikel

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

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

Diese 21 Schritte[5] dienen dazu, den Reviewprozess so transparent wie möglich zu gestalten, wodurch auftretende Irritationsfaktoren weitestgehend ausschliessbar sind. Da zur Beantwortung der Fragestellung nach Aussagen gesucht wird, indem Fragen gestellt werden – wie etwa ‹Wie ist der Stand des Wissens?›, ‹Was bleibt unerwähnt?› – und in dessen Folge Implikationen für weitere Forschungen gegeben werden sollen, erscheint die Methodik eines systematischen Reviews geeignet (vgl. Grant und Booth 2009, 95). Nicht geleistet werden kann, wie das zum Beispiel bei einem *Critical Review* der Fall wäre, die Überprüfung der Qualität der untersuchten Texte (vgl. ebd.). Im Folgenden werden die oben genannten Schritte zusammengefasst dargestellt, sodass nachvollziehbar wird, wie das hier vorgestellte Textcorpus zustande gekommen ist.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Ist ein Bezug zu Schule, Selbst-/Mitbestimmung und Demokratie erkennbar?
- Ist eine themenbezogene Auseinandersetzung mit Medienbildung/Medienkompetenz[8]/Medienkritik ersichtlich?
- Werden Zuschreibungen an die Funktionen der Schule implizit oder explizit deutlich?

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

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

Vorstellung der relevanten Artikel

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

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

Tab. 1: Analysierte Beiträge.

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

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

3. Ergebnisse

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

3.1 Enkulturation

3.1.1 Kultureller Wandel

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

3.1.2 *Kultur der Digitalität*

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

3.1.3 *Integration digitaler Medien*

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

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

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

3.1.4 Reflexion digitaler Medien

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

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

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

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

3.1.5 *Zusammenfassung*

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

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

3.2 *Integration*

3.2.1 *Digital divide*

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

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

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

3.2.2 *Umgang mit digitalen Medien*

Des Weiteren wird bezüglich der Integrationsfunktion der Schule darauf verwiesen, dass Schulen durch die reine Nutzung und Reflexion digitaler Medien in einer «als-ob»-Position bleiben, obwohl sich mediale Praktiken beispielsweise durch Sozialität ausprägen (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 162, Anführung im Original). Wenn die Schule also weiterhin ihrer Integrationsfunktion in einer demokratischen Gesellschaft gerecht werden wolle, so müsse sie digitale Medien reflektiert im Unterricht einsetzen (vgl. Brandhofer und Fikisz 2016, 13) und den Umgang mit diesen genauso vermitteln wie den Umgang mit dem durch die digitalen Medien zugänglichen Wissen[11] (vgl. Brandhofer und Fikisz 2016, 2). Auf die Notwendigkeit, mit dem zugänglichen Wissen in all seinen Formen umgehen zu können, deuten beispielsweise Phänomene wie fake news, social bots, nudging etc. (vgl. Herzig 2020, 4) oder der Umgang mit Hasskommentaren hin, auf den die Schule momentan nicht adäquat vorbereite (vgl. Kenner und Lange 2020, 182), von deren Verzerrungen sich nur dann – zumindest reflexiv und situativ – Abstand gewinnen lasse, wenn man wisse, wie man damit umgehen kann. Genau die Vermittlung dieses Wissens sei Aufgabe der Schule (vgl. Gabriel 2017, 4).

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

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

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

3.2.3 *Zusammenfassung*

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

3.3 *Qualifikation*

3.3.1 *Notwendigkeit*

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

über Medien auch der Qualifizierung der nächsten Gesellschaft dient (vgl. Knaus 2018, 14). Kammerl stellt diesbezüglich heraus, dass die Forderungen nach einer stärkeren Verankerung digitaler Medien in den Lehrplänen – die dort im Zusammenhang mit Medienbildung und informatischer Bildung bisher nur schwach verankert sind – im Rahmen des voranschreitenden digitalen Wandels vermutlich immer lauter werden, in den Schulen aber ein Konkurrenzkampf aus Befürworter:innen sowie Gegner:innen[12] vorherrscht, der darüber entscheidet, was die Ziele formaler Bildung im Zusammenhang mit digitalen Medien sein sollen (vgl. Kammerl 2019, 427).

3.3.2 *Arbeitsmarktkompatibilität*

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

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

3.4 *Allokation*

3.4.1 *Inkompatibilität digitaler Medien mit schulischem Lernen*

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

12 Diesbezüglich auch Fussnote 10.

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

3.4.2 *Gesellschaftlicher Wandel*

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

3.5 *Der Faktor Lehrkräfte*

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

3.5.1 *Qualifizierung/Kompetenz der Lehrkräfte*

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

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

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

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

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

3.5.3 *Zusammenfassung*

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

4. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Gültigkeit des hier vorgelegten Reviews unterliegt einigen Einschränkungen. Fünf dieser Einschränkungen werden im Folgenden kurz vorgestellt. *Erstens* arbeitet das Review – einen Text ausgenommen – ausschliesslich mit medienpädagogischen Texten aus dem deutschsprachigen Raum[13] und vernachlässigt damit andere, eventuell existierende internationale Funktionszuschreibungen. Durch die Hinzunahme internationaler medienpädagogischer Texte könnte ein ausführlicheres, kontrastierendes und komparatives Bild gezeichnet werden. *Zweitens* würde sich das entstandene Bild eventuell auch ändern, wenn mehrheitlich empirisch verfasste Beiträge untersucht würden. Hierzu könnte der Blick auf beispielsweise (medien-)psychologische Studien erweitert werden, da diese stärker empirisch und weniger konzeptionell arbeiten. Deshalb kann auch nicht garantiert werden, dass die gesamte Anzahl an hervorgebrachten Beiträgen erfasst wurde. *Drittens* differenziert der Beitrag nicht zwischen Schulformen. Wäre das auch auf der Agenda, entstünde sicherlich ein anderes Bild. Daran anschliessend wird, *viertens*, nicht zwischen den Bundesländern unterschieden, was aus Gründen des Föderalismus getan werden könnte, da die Bundesländer hinsichtlich der Arbeit mit Medien in den Schulen unterschiedlich aufgestellt sind. Schliesslich ist hier, *fünftens*, wie bereits zu Beginn des Ergebnisberichts angekündigt, anzumerken, dass dieses Review von Helmut Fends Funktionsbeschreibungen der Schule ausgeht und deshalb zu den entsprechenden Ergebnissen kommt. Würde hier beispielsweise gänzlich nach den Prinzipen der Grounded Theory vorgegangen oder eine andere Theorie zugrunde gelegt, sähe das Ergebnis anders aus.

Nach dieser kurzen Einleitung können *drei* Erkenntnisse diskutiert werden:

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

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

2018, 19). Dies ist nicht zuletzt aufgrund des Effekts beispielsweise von Filterblasen (Pariser 2012) der Fall. Filterblasen konstruieren durch Algorithmen die digitale Welt der Rezipierenden, mithilfe deren eigenen Ideen und Ideologien. In den Augen unkritischer (oder nicht darauf vorbereiteter) Rezipierender kann demzufolge der Eindruck entstehen, dass die Inhalte, die ihnen angezeigten, «massenmedial relativ einheitlich und flächendeckend vermittelten Ansichten dazu, was öffentlich gerade wie gedacht wird» (Binder und Tenorth 2021, 35) auch tatsächlich dem entspricht, was öffentlich gerade gedacht wird. Schüler:innen, die aufgrund ihres Entwicklungsstandes[14] als besonders vulnerable Gruppe betrachtet werden können, erscheinen diesbezüglich besonders anfällig für die Auswirkungen von Filterblasen oder auch Echokammern und Hate Speech. Aufgrund dessen ist offensichtlich, dass eine Partizipation an den spätmodernen digitalen Formen der Gesellschaft und damit auch an der Demokratie ohne ausreichendes Wissen im Umgang[15] mit digitalen Medien nur schwer vorstellbar ist.

In den analysierten Texten wurde mehrfach darauf verwiesen, dass es vor allem auf die Lehrkräfte ankommt, dieses Wissen zu vermitteln. Diese müssen in Aus- und Fortbildung systematisch und professionell im didaktischen und lernzielorientieren[16] Einsatz unterstützt werden. Hier liegt es demnach zuerst an der medienpädagogischen Lehre in den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, dann an den Lehrerkräftebildungsseminaren und schliesslich an den Fortbildungseinrichtungen, das dafür nötige handlungspraktische Wissen zu vermitteln.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

Adorno, Theodor W. 1971. *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch 11. Frankfurt: Suhrkamp.

Asen-Molz, Katharina, Christian Gößinger, und Astrid Rank. 2020. «Im Tandem politische Medienbildung stärken. Studierende und Lehrkräfte gestalten gemeinsam die Förderung politischer Bildung unter der Perspektive der Digitalisierung». In *Bildung, Schule, Digitalisierung*, herausgegeben von Kai Kaspar, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König, und Daniela Schmeinck, 278–83. Münster, New York: Waxmann.

Aufenanger, Stefan. 2020. «Informatik und Medienbildung - aber nur mit einem Zukunftskonzept von Schule!». *Bildung in der digitalen Welt, GEW digital*, 12–15.

Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2020. «Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?». *Medienimpulse* 58 (4 Making und Makerlabs). https://doi.org/10.21243/mi-04-20-13.

Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* München: Juventa.

Barberi, Alessandro, Christian Swertz, und Barbara Zuliani. 2018. «‹Schule 4.0› und medialer Habitus». *Medienimpulse* 56 (2): 1–20. https://doi.org/10.21243/mi-01-18-01.

BfAS. 2021. «Armuts- und Reichtumsbericht». Bundesministerium für Arbeit und Soziales. https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Indikatoren/Gesellschaft/Politisches-Interesse/politisches-interesse.html.

Binder, Ulrich, und Heinz-Elmar Tenorth. 2021. «Demokratische Öffentlichkeit und der Filterblasen-Effekt – ein Problem für die Politische Bildung?». In *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*, herausgegeben von von Manuel S. Hubacher, und Monika Waldis, 27–47. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_2.

Bock, Annekatrin, und Felicitas Macgilchrist. 2019. «Mobile Media Practices of Young People in ‹safely Digital›, ‹enthusiastically Digital›, and ‹postdigital› Schools». Herausgegeben von Claudia Riesmeyer, Thorsten Naab, Anne-Linda Camerini, Ruth Festl, und Christine Dallmann. *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 35 (Media literacy): 136–56. https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.23.X.

BP BaWü. 2016a. *Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung.* http://bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP.

BP BaWü. 2016b. «Medienbildung (MB)». *Bildungspläne Baden-Württemberg*. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB.

Brandhofer, Gerhard, und Walter Fikisz. 2016. «Kompetenzorientierte Medienpädagogik als integraler Bestandteil der schulischen Bildung». *Medienimpulse* 54 (3): 1–15. https://doi.org/10.21243/mi-03-16-07.

Brüggen, Nils, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Raphaela Müller, und Stecher Sina. 2019. *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denke. Zukunftssicher handeln.* Bonn: Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien.

Buck, Marc Fabian, und Thomas Koinzer. 2020. «Zwischen Vermittlung und Versagung: Überlegungen zum Technologiedefizit in Zeiten der Digitalisierung». In *Neue Technologien – neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven*, herausgegeben von Marc F. Buck, Johannes Drerup, und Gottfried Schweiger, 183–96. Techno Band 3. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler. https://doi.org/10.25656/01:23757.

Busch, Matthias. 2020. «Demokratiebildung in der digitalisierten Gesellschaft». Unveröffentlichtes Manuskript.

Casale, Rita. 2004. «Genealogie des Geschmacks: Ein Beitrag zur Geschichte der ästhetischen Erziehung.». In *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren.*, herausgegeben von Norbert Ricken, und Markus Rieger-Ladich, 225–42. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_12.

Delere, Malte. 2020. «Konzepte medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden in deutschsprachigen und internationalen Studien – ein systematisches Literaturreview». *Medienimpulse* 58 (2 Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise). https://doi.org/10.21243/mi-02-20-16.

Dewey, John, Hrsg. 2011. *Demokratie Und Erziehung: Eine Einleitung in Die Philosophische Pädagogik.* Unter Mitarbeit von Jürgen Oelkers. 5. Aufl., [Nachdr. der Ausg. Weinheim 1993]. Weinheim, Basel: Beltz.

Düreke, Ricarda. 2018. «Medien, Öffentlicheit und Demokratie: Zur Watchdog-Funktion von Medien». *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 31 (3): 19–28.

Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Münster, New York: Waxmann.

Engel, Inka. 2020. *Megatrend Konnektivität. Eine Herausforderung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fend, Helmut. 2008. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7.

Foucault, Michel, Hrsg. 2005. *Schriften: In vier Bänden = Dits et écrits.* Unter Mitarbeit von Daniel Defert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel. 2021. *Die Ordnung des Diskurses.* 16. Auflage, erweiterte Ausgabe. Frankfurt a. M.: Fischer.

Gabriel, Sonja. 2017. «Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Medienkritik - ein unterschätzter Faktor in der schulischen Medienerziehung?». *Medienimpulse* 55 (2): 1–14. https://doi.org/10.21243/mi-02-17-03.

Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik – Kernkompetenz Unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik* 6 (Juni): 1-7. https://doi.org/10.21240/lbzm/06/02.

Grant, Maria J., und Andrew Booth. 2009. «A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies». *Health information and libraries journal* 26 (2): 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x.

Hähn, Katharina, und Monique Ratermann-Busse. 2020. «Digitale Medien in der Berufsbildung – Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal?». In *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*, herausgegeben von Annika Wilmers, Carolin Anda, Carolin Keller, und Marc Rittberger, 129–58: Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991991.05.

Hammer, Edith. 2018. *Lebenslanges Lernen in der Mediengesellschaft: Eine Diskursanalytische Untersuchung.* Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: Vieweg.

Hepp, Andreas. 2020. *Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies.* London: Routledge.

Herzig, Bardo. 2020. «Institutionen der Medienpädagogik: Schule und Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–11. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_95-1.

Herzig, Bardo, und Sandra Aßmann. 2014. «Schule, Identität und Medien». In *Jugend, Schule und Identität*, herausgegeben von Jörg Hagedorn, 647–66. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_36.

Herzig, Bardo, und Silke Grafe. 2007. *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*: Deutsche Telekom AG.

Herzig, Bardo, und Alexander Martin. 2020. «Schulische Medienbildung im Spannungsfeld von Medienpädagogik und Fachdidaktik». Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, und Sonja Kröger. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin): 283–98. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.15.X.

Hubacher, Manuel S., und Monika Waldis. 2021. «Einleitende Überlegungen zu einer Politischen Bildung für die digitale Öffentlichkeit». In *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*, herausgegeben von Manuel S. Hubacher, und Monika Waldis, 1–23. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_1.

Irion, Thomas. 2020. In Zeiten der Digitalisierung: Welche Medienbildung brauchen Kinder? Grundschule aktuell: *Zeitschrift des Grundschulverbandes* 149, 11–3. Frankfurt.

Kammerl, Rudolf. 2019. «Bildung im digitalen Wandel». *DDS* 111 (4): 422–34. https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.05.

Kenner, Steve, und Dirk Lange. 2020. «Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter». *DDS* 2020 (2): 178–91. https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.05.

KMK. 2016. *Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt»: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf - 4.12.2021.

Knaus, Thomas. 2018. «[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur ‹Digitalen Bildung› und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft». Herausgegeben von Jasmin Bastian, Tobias Feldhoff, Marius Harring, und Klaus Rummler. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 31 (‹Digitale Bildung›): 1–35. https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X.

Macgilchrist, Felicitas. 2019. «Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte». Aus *Politik und Zeitgeschichte*, 1–11. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs.

Münte-Goussar, Stephan. 2016. «Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung». In *Medien - Wissen - Bildung. Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius: Innsbruck University Press. https://doi.org/10.25969/mediarep/1370.

Nassehi, Armin. 2019. *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft.* 3. Auflage. München: C.H. Beck.

Niesyto, Horst. 2017. «Kritische Medienpädagogik». In *Kritische Kulturpädagogik: Gesellschaft – Bildung – Kultur*, herausgegeben von Max Fuchs, und Tom Braun, 137–48. München: kopaed.

Oelkers, Jürgen. 2011. «Nachwort zur Neuausgabe von Jürgen Oelkers: Dewey in Deutschland - Ein Mißverständnis». In *Demokratie Und Erziehung: Eine Einleitung in Die Philosophische Pädagogik*, herausgegeben von John Dewey. 5. Aufl., [Nachdr. der Ausg. Weinheim 1993], 489–505. Beltz-Taschenbuch Essay 57. Weinheim, Basel: Beltz.

Pariser, Eli. 2012. *Filter Bubble: Wie wir im Internet entmündigt werden.* München: Carl Hanser. https://doi.org/10.3139/9783446431164.

Piketty, Thomas. 2020. *Kapital und Ideologie.* München: C.H. Beck.

Porlezza, Colin. 2021. «Die Algorithmisierung öffentlicher Kommunikation». In *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*, herausgegeben von Manuel S. Hubacher, und Monika Waldis, 69–88. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_4.

Prasse, Doreen, Beat Döbeli-Honegger, und Dominik Petko. 2017. «Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen?». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35, 1, 219–33. https://doi.org/10.25656/01:16808.

Reckwitz, Andreas. 2018. *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne.* Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Band 10213. Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung.

Schaumburg, Heike. 2021. «Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung: Ein systematischer Forschungsüberblick». Herausgegeben von Christian Filk und Heike Schaumburg. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 134–66. https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X.

Schief, Sebastian, und Ivo Staub. 2017. «Ökonomie - Austerität - Demokratie. Zum Zusammenhang zwischen Austeritätsmaßnahmen und der Zufriedenheit mit der Demokratie in Europa». *WSI Mitteilungen.* https://doi.org/10.5771/0342-300X.

Schiefner-Rohs, Mandy. 2017. «Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität». Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge, und Christiane Rust. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken): 153–72. https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.10.15.X.

Schulgesetz für das Land Baden-Württemberg. 2018. «SchG. SchG BW». https://www.landesrechtbw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. 2020. «SchulG. SchG NRW». https://bass.schul-welt.de/6043.htm#menuheader.

Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität.* Berlin: Suhrkamp.

Strauss, Anselm, und Juliet Corbin. 1996. *Grouned Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Tong, Allison, Kate Flemming, Elizabeth McInnes, Sandy Oliver, und Jonathan Craig. 2012. «Enhancing Transparency in Reporting the Synthesis of Qualitative Research: ENTREQ». *BMC medical research methodology* 12: 1-8. https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-181.

Waldmann, Maximilian. 2020. «Fake News als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 97–117. Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7n3h.9.

Zandonella, Martina. 2018. *Österreichischer Demokratie Monitor.* Wien: SORA.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Mit Journalismuskompetenz den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken

Ein Modell für die Lehramtsausbildung und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden

Markus Beiler[1], Uwe Krüger[1], Sophie Menner[1] und Juliane Pfeiffer[1]

[1] Universität Leipzig

Zusammenfassung

Etwa ein Drittel der Deutschen hegt Misstrauen gegenüber den etablierten Medien und glaubt, dass Journalist:innen in Zusammenarbeit mit der Politik die Bevölkerung belügen und manipulieren. Mangelndes Wissen über Strukturen und Arbeitsweisen des Journalismus ist eine der Ursachen, die zu solchen Vorstellungen führen können. Um dem zu begegnen, wird in diesem Beitrag mit «Journalismuskompetenz» ein neues Modell und Konzept für die Lehramtsausbildung vorgestellt, das enger als «Medienkompetenz», aber breiter als «Nachrichtenkompetenz» gefasst ist. Es lehnt sich an das Modell der «Demokratiekompetenz» nach Audigier an und umfasst eine kognitive, eine affektive und eine sozial-praktische Dimension. Die kognitive Dimension wird mithilfe des «Zwiebelmodells» des Journalismus nach Weischenberg operationalisiert und erstmals empirisch in einer Befragung von Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig (n = 585) erhoben. Die Befragung ergab ein durchschnittliches Journalismus-Wissen auf dem Niveau der Schulnote Vier; es wurden positive Korrelationen des Wissens

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Beiler, Markus, Uwe Krüger, Sophie Menner, und Juliane Pfeiffer. 2023. «Mit Journalismuskompetenz den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken. Ein Modell für die Lehramtsausbildung und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 311–338. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.12.X.

u. a. mit dem Medienvertrauen, dem Politikvertrauen, dem Alter und dem vorherigen Belegen eines universitären Seminars über Journalismus festgestellt. Es erscheint daher plausibel, dass mit verstärkten Bildungsanstrengungen – wie sie aktuell in der Lehramtsausbildung der Universität Leipzig getätigt werden – die Journalismuskompetenz und mittelbar auch das Medienvertrauen erhöht werden kann.

Strengthening Social Cohesion with Journalism Competence. A Model for Teacher Training and Results of a Survey of Teacher Students

Abstract

About one third of Germans distrust the established media and believe that journalists, in cooperation with politicians, lie to and manipulate the population. A lack of knowledge about the structures and working methods in journalism is one of the causes that can lead to such perceptions. To address this, this paper introduces «journalism competence», a new model and concept for teacher training that is narrower than «media competence» but broader than «news literacy». It follows Audigier's model of «democratic competence» and includes a cognitive, an affective, and a social dimension. The cognitive dimension is operationalized with the help of Weischenberg's «onion model» of journalism and empirically surveyed for the first time in a survey of student teachers at the University of Leipzig (n = 585). The survey revealed that the average journalism knowledge is unsatisfactory but passing in terms of school grades; positive correlations of knowledge were found with, among others, media confidence, political confidence, age, core subjects, and previous attendance of a university seminar on journalism. It therefore seems plausible that with increased educational efforts – such as those currently being made in teacher training at the University of Leipzig – journalism competence and, indirectly, media trust can be increased.

1. Einleitung

Es war ein Vorfall auf dem Höhepunkt der sogenannten «Flüchtlingskrise» 2015, der nicht geeignet war, das Vertrauen von Zuschauer:innen in den Journalismus zu stärken: Die *Tagesschau* sendete damals einen Beitrag über eine Lichterkette für Geflüchtete in Berlin. Die Anzahl der Beteiligten hielt sich in Grenzen. Allerdings waren Bilder einer anderen Lichterkette hineingeschnitten worden, die 2003 von sehr viel mehr Menschen gegen den seinerzeit heraufziehenden Irak-Krieg gebildet worden war. Nicht nur für die rechtskonservative Zeitung *Junge Freiheit*, die über den Vorfall als erste berichtete, wirkte es so, als ob die *Tagesschau* manipulativ die Empathie der Bevölkerung für Geflüchtete übertrieben und damit die Politik der offenen Grenzen von Kanzlerin Merkel gestützt hätte (o. A. 2015). Der Medienjournalist Stefan Niggemeier allerdings fand etwas anderes heraus: Es war laut Auskunft der *ARD-aktuell*-Redaktion ein Versehen in der hoch arbeitsteiligen Produktionskette des Nachrichtenfilms, der auf einer Livesendung des RBB basierte, in dem die alten Bilder vom RBB-Kommentator noch korrekt eingeordnet gewesen waren. Bei der *Tagesschau* passierte dann aber Folgendes:

> «Der Kollege, der 10 Minuten vor Sendung aus dem Livesignal eine kurze Bilderstrecke schneiden musste, hatte in der Eile versäumt, den Kopfhörer aufzusetzen. Er konnte deshalb nicht hören, dass der RBB-Kommentator an einer Stelle den Hinweis auf eine Sequenz älterer, ähnlicher Bilder gegeben hat.» (ARD-Zitat in Niggemeier 2015)

Ohne Zweifel war dieser Vorfall kritikwürdig – nur war er eben (höchstwahrscheinlich) nicht auf eine bewusste Manipulationsabsicht der *ARD-aktuell*-Redaktion zurückzuführen und schon gar nicht auf eine Steuerung derselben durch das Bundeskanzleramt. Doch genau solche Vorstellungen hat offenbar ein nicht zu vernachlässigender Teil der Deutschen. In der *Langzeitstudie Medienvertrauen* der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz stimmten 2020 der Aussage «Die Bevölkerung in Deutschland wird von den Medien systematisch belogen» 11% «voll und ganz» oder «eher» zu, weitere 22% antworteten mit «teils, teils». Den Satz «Die Medien und die Politik arbeiten Hand in Hand, um die Meinung der Bevölkerung zu manipulieren» bejahten sogar 15% «voll und ganz» oder «eher», auch hier

antworteten weitere 22% mit «teils, teils» (Jakobs et al. 2021, 154). Rund ein Drittel der Bevölkerung, so könnte man es zuspitzen, schaut mit einer gehörigen Portion Skepsis auf jene Journalist:innen, die eigentlich ihr Auge und ihr Ohr sein sollen, um Orientierung in einer komplexen Welt zu ermöglichen. Die Rede von der ‹Lügenpresse› ist also bei Weitem nicht nur in den versprengten Resten der Pegida-Bewegung zu finden, die 2014/15 ihre hohe Zeit hatte (Beiler und Kiesler 2018). Im Extremfall schlägt das Misstrauen in offene Feindschaft und sogar in Gewalt um: 182 tätliche Angriffe gegen Medienschaffende zählte das European Centre for Press and Media Freedom zwischen 2015 und 2020 in Deutschland (Betche und Hoffmann 2021, 3).

Misstrauen in Medien hat nicht nur eine Ursache. Neben realen Qualitätsmängeln wie in dem eingangs geschilderten Vorfall gelten Repräsentationsdefizite bzw. ein mangelndes mediales Repräsentationsgefühl bestimmter Milieus und Schichten als wichtiger Grund. Zum Beispiel finden sich in einem überwiegend liberal-kosmopolitischen Diskurs-Mainstream viele Menschen nicht wieder, die Einwanderung oder die Abgabe nationalstaatlicher Souveränität an supranationale Strukturen (wie die EU) als Bedrohung ansehen (Beiler et al. 2020; Krüger und Seiffert-Brockmann 2018).

Daneben ist allerdings in der Mainzer *Langzeitstudie Medienvertrauen* statistisch nachgewiesen worden, dass Medienwissen positiv mit Medienvertrauen korreliert. Wer weniger über die Strukturen des Mediensystems und die Arbeitsweise von Journalist:innen weiss, hat häufiger eine zynische Haltung zu Medien und ein stärkeres Entfremdungsgefühl ihnen gegenüber (Ziegele et al. 2018, 157–59). Es mögen oftmals dieselben Personen sein, die sowohl ihre Ansichten und Bedürfnisse medial zu wenig widergespiegelt sehen und denen ein genaueres Verständnis der Funktionsweise des Regelsystems «Journalismus» fehlt. Doch handelt es sich um zwei verschiedene Baustellen, die beide auf verschiedene Weise angegangen werden können: Repräsentationsdefizite liegen darin begründet, dass Journalist:innen auf spezifische Arten und Weisen (die mitunter durchaus diskussionswürdig sind) die hohe Komplexität der Wirklichkeit reduzieren und eine Medienwirklichkeit konstruieren, um Orientierung und Handeln zu ermöglichen – hier sind vor allem die professionellen Medienmacher:innen in der Pflicht, angesichts schwindenden

gesellschaftlichen Zusammenhalts ihrer Artikulations- und Integrationsfunktion und damit ihrer öffentlichen Aufgabe gerecht zu werden. Doch der Journalismus hat auch eine hohe Eigenkomplexität, die von aussen schwer zu durchschauen ist und die Mediennutzenden mitunter zu Kurzschlüssen in der Bewertung und Erklärung bestimmter Phänomene verleitet. Um journalistische Inhalte adäquat «lesen» und sachgerecht kritisieren zu können, muss das Bildungssystem, so unsere These, eine spezifische «Journalismuskompetenz» vermitteln.

Im Folgenden wird zunächst dieses Konzept expliziert und operationalisiert. Anschliessend werden Methode und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig vorgestellt. Wichtige Multiplikator:innen für die Vermittlung von Journalismuskompetenz sind Lehrpersonen, daher sollte aus unserer Sicht die Vermittlung dieser Kompetenz in der Lehramtsausbildung verankert werden. An der Universität Leipzig wird dieser Weg bereits beschritten (Beiler et al. 2023 in diesem Jahrbuch) – die empirischen Befunde der Befragung zeigen den Wissensstand angehender Lehrpersonen zum Journalismus an und dienen somit als Grundlage für kommende didaktische Bemühungen in der Lehramtsausbildung der Universität Leipzig.

2. Konzeption und Modellierung von Journalismuskompetenz

Grundlegend für Ansatz und Modell von Journalismuskompetenz sind die in der Medienpädagogik verbreiteten Kompetenzkonzepte von Habermas (1971), Baacke (1973, 1996) und Schorb (2005, 2017). Journalismuskompetenz ist innerhalb der grösseren Rahmung von Kommunikativer Kompetenz bzw. Medienkompetenz verortet. Charakteristisch für Journalismuskompetenz sind daher Domänenspezifik und Handlungsorientierung ebenso wie die Normativität und die emanzipatorische Komponente der genannten Ansätze.

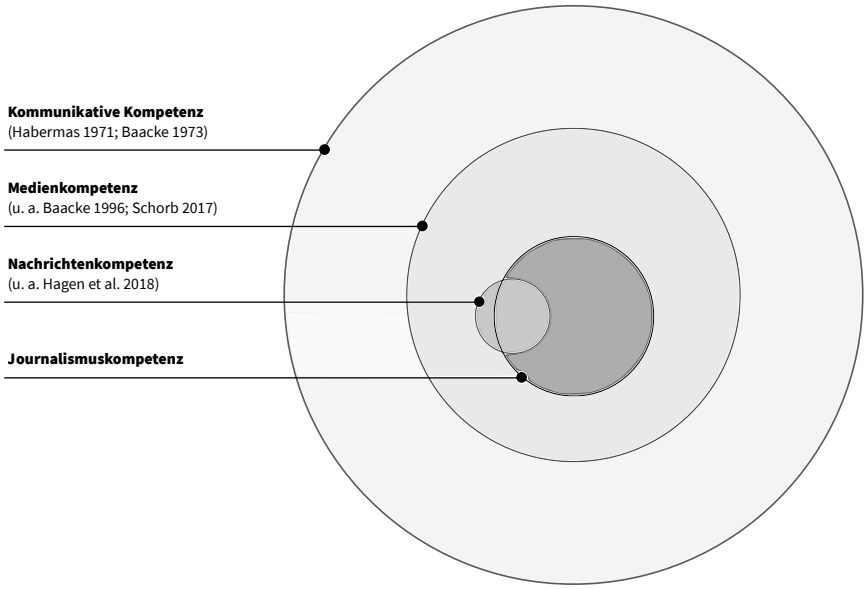


Abb. 1: Verortung von Journalismuskompetenz innerhalb der Medienpädagogik (eigene Darstellung).

Journalismuskompetenz zielt auf ein Subjekt, das Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen (Wertbindungen) benötigt, um sich in die Gesellschaft einbringen und diese auch mitgestalten zu können. Damit wird Journalismuskompetenz umfassender verstanden als neuere Konzepte wie Nachrichtenkompetenz oder News Literacy (vgl. Hagen et al. 2017; Malik et al. 2013), aber enger als das bisherige Verständnis von Medienkompetenz. Die Neubestimmung, die mit dem Konzept Journalismuskompetenz vorgenommen wird, resultiert unter anderem aus der vielfältigen Kritik am Medienkompetenz-Begriff. Bereits Baacke (1996, 8) benennt als «Schwäche» des Begriffs, dass «er weit und darum auch empirisch ‹leer› bleibt» (ebd.). Auch eine inhaltliche Leere wird konstatiert sowie die Schwierigkeit, die einzelnen Kompetenzdimensionen voneinander abzugrenzen (vgl. zusammenfassend Durner 2009, 38).

Das *Theorie-Empirie-Problem* der Kompetenzforschung, das innerhalb der empirischen Bildungswissenschaft formuliert wurde, gilt auch in der Medienpädagogik (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel 2011; Zylka 2013; Sowka et al. 2015). Vielfach sei bislang nicht über theoretische Ansätze hinausgegangen worden, empirische Untersuchungen seien nicht

hinreichend theoretisch fundiert. Neuere Konzepte und darauf beruhende Studien zu Nachrichten- und Informationskompetenz (u. a. Hagen et al. 2017; Haller 2019) haben dieses Problem nicht hinreichend adressiert.

Eine Eingrenzung auf den Begriff bzw. die Domäne Journalismus erscheint angesichts dessen sinnvoll. Journalismus wird hier als Institution verstanden (Donges und Jarren 2020), die Öffentlichkeit herstellt, um in ausdifferenzierten, arbeitsteiligen Gesellschaften Komplexität zu reduzieren bzw. zu überwölben und die Bearbeitung von Problemen zu ermöglichen (Pöttker 2000). Journalismus verfügt über Standards und Massstäbe (u. a. in Fragen von Ethik und Qualität), die gerade im gegenwärtigen «digitalen Strukturwandel der Öffentlichkeit» (Eisenegger 2021) für eine gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeit elementar sind (Meier 2018, 14).

Doch es braucht nicht nur einen leistungsfähigen, professionellen Journalismus, sondern auch Bürger:innen, die verstehen, wie Journalismus Öffentlichkeit herstellt. Im Hinblick auf die Funktionen der Institution Journalismus in einer Demokratie (Informations-, Artikulations-, Kritik- und Kontrollfunktion) ist Journalismuskompetenz daher als Teil von Demokratiekompetenz zu verstehen. Das schliesst auch an den politikwissenschaftlichen Diskurs an, in dem aktuelle Information in der öffentlichen Debatte als notwendiger Bestandteil demokratischer Kompetenz gilt (Audigier 2000; Veith 2010). Berücksichtigung finden daher neben der Erziehungswissenschaft auch Ansätze aus der Politikdidaktik, der Politischen Bildung und der Demokratiepädagogik. Bereits in der Diskussion um den Begriff Medienkompetenz haben Medienpädagog:innen wie auch Bildungspolitiker:innen mehrfach die Bedeutung des Zusammenhangs der Kompetenzdomänen «Medien» und «Demokratie» herausgestellt (Gapski et al. 2018; vgl. auch Schorb 2005). Pietraß (2006, 135) stellt fest: «Weil Medien Öffentlichkeit konstituieren, ist Medienkompetenz Voraussetzung für politische Bildung. So ist Medienpädagogik unmittelbar mit politischer Bildung verknüpft.»

Aus der Demokratiepädagogik stammt das Demokratiekompetenz-Modell von François Audigier (2000), das hier als Grundlage für die Modellierung von Journalismuskompetenz dient. Entwickelt wurde es in den Jahren 1997 bis 2000 innerhalb des Projekts *Education for Democratic Citizenship* des Europarats.

Audigier definiert drei Kompetenzdimensionen: kognitive Fähigkeiten, affektive Einstellungen und soziale bzw. praktische Handlungsbereitschaften. Zu den *kognitiven Fähigkeiten* zählen zunächst rechtliche und politische Kompetenzen sowie das Wissen über die gegenwärtige Welt. Letzteres wird auch als «aktuelle Informiertheit» definiert, was einen offenkundigen Zusammenhang zur Journalismuskompetenz darstellt. Des Weiteren gehören zur kognitiven Kompetenzdimension argumentative und prozedurale Fähigkeiten sowie Kenntnisse der Prinzipien und Werte der Menschenrechte und der demokratischen Staatsbürgerschaft.

Die *affektive Kompetenzdimension* beinhaltet laut Audigier Wertbindungen an Freiheit, Gleichheit und Solidarität. In den Medienkompetenzansätzen von Baacke (1996) bis Schorb (2005) verweisen die Teilkompetenzen «ethisch» bzw. «ethisch basierte Qualifizierung» ebenfalls auf die Bedeutung von Werten. Hier wird entsprechend der «emotiven Wende» (Weber 2016) in der Politischen Bildung eine Erweiterung u. a. um Bedürfnisse und Gefühle nötig – diese werden in der kommunikationswissenschaftlichen Forschung und inzwischen auch in der Medienpädagogik verstärkt in den Fokus genommen (vgl. Riesmeyer et al. 2016; Lünenborg 2020; Digitales Deutschland 2020).

Die dritte Kompetenzdimension in Audigiers Modell umfasst schliesslich *Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Partizipationsfähigkeit.*

Die formale Strukturierung des Journalismuskompetenz-Modells entspricht dem Demokratiekompetenz-Modell von Audigier. Die kognitive Kompetenzdimension umfasst vor allem Wissen über das Mediensystem und über Medienorganisationen, redaktionelle Routinen und journalistische Produkte sowie über die Berufsausübenden. Das Wissen ist strukturiert entlang der «Zwiebelschalen» der Journalismusforschung – ein Modell, das von Weischenberg (1998) eingeführt und von Meier (2018) erweitert wurde und im nächsten Abschnitt noch ausführlicher behandelt wird.

Zu den affektiven Fähigkeiten und Einstellungen zählen Wertbindungen entsprechend der Demokratiekompetenz, also Freiheitsrechte, Gleichheit und Solidarität sowie die Wertschätzung für den Journalismus und seine Funktionen in einer Demokratie (vgl. Malik et al. 2013; Hagen et al. 2017). Weiterhin sind hier Emotionen zu verorten.

Die Dimension der sozialen bzw. praktischen Handlungsbereitschaften umfasst schliesslich die Kompetenzen, journalistische Inhalte intentional und souverän zu nutzen, Journalismus konstruktiv und wissensbasiert zu kritisieren, Beschwerdemöglichkeiten und Rechte in Anspruch zu nehmen und eigene Themen in den Journalismus einzubringen.

3. Empirische Befunde zur Journalismuskompetenz Leipziger Lehramtsstudierender

Mit diesen drei Dimensionen ist Journalismuskompetenz ein komplexes Konstrukt, das als Ganzes für empirische Untersuchungen schwer zu operationalisieren ist. Daher wird im Folgenden zunächst die kognitive Dimension, die als grundlegend erscheint, in ein empirisches Design überführt. Schliesslich wird der Stand der kognitiven Journalismuskompetenz bei Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig erhoben, was aus zwei Gründen von besonderem Interesse ist: *Erstens* sind dies mit hoher Wahrscheinlichkeit die Personen, die demnächst im Freistaat Sachsen unterrichten werden – einem Hotspot der Medienskepsis und der Anfeindungen von Journalist:innen[1] –, und *zweitens* können die Ergebnisse entsprechende Anstrengungen in der Lehramtsausbildung informieren.

3.1 *Operationalisierung von kognitiver Journalismuskompetenz*

Eine Dimension der Journalismuskompetenz ist die kognitive Journalismuskompetenz, die sich wie auch der Oberbegriff nur durch eine interdisziplinäre Herangehensweise operationalisieren lässt. Weinert (2014, 27–8) versteht unter kognitiver Kompetenz Wissen, das es ermöglicht, Probleme zu lösen und Problemlösungsstrategien verantwortungsvoll zu nutzen. Wissen ist daher zunächst explizites Wissen in Bezug auf bestimmte Sachverhalte, das im nächsten Schritt in automatisch zugängliche Abläufe

1 70 der 182 tätlichen Angriffe gegen Journalist:innen zwischen 2015 und 2020 fanden in Sachsen statt (Betche und Hoffmann 2021, 29).

überführt werden kann (Klieme et al. 2007, 78). Dabei sollte dieses möglichst explizit beschrieben werden, um mithilfe von Testverfahren gemessen werden zu können (KMK 2005, 16).

Um die kognitive Dimension von Journalismuskompetenz explizit zu beschreiben, wird auf ein grundlegendes Modell der Journalismusforschung zurückgegriffen. Weischenberg (1998, 68–9) untergliedert in seinem Zwiebelmodell (*Abbildung* 2) Journalismus in vier Kontexte: den Normen-, Struktur-, Funktions- und Rollenkontext. Dabei bezieht sich der Normenkontext auf Mediensysteme, der Strukturkontext auf Medienorganisationen,[2] der Funktionskontext auf Medienaussagen und der Rollenkontext auf Medienakteur:innen (Weischenberg 1998, 10).

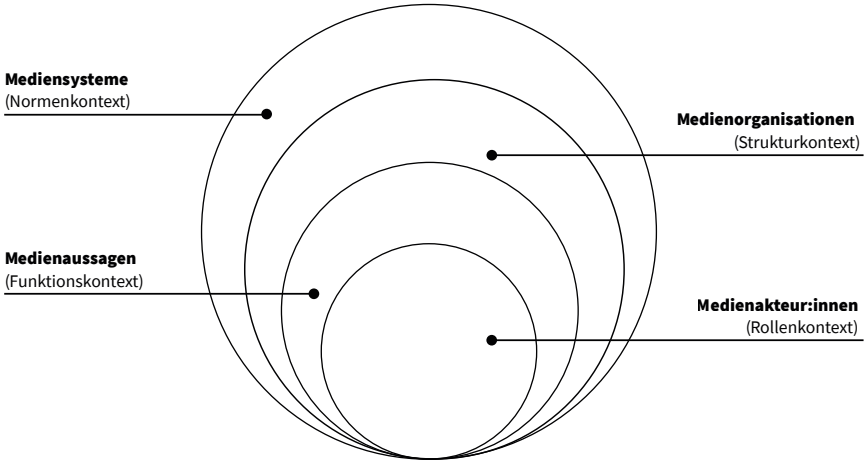


Abb. 2: Zwiebelmodell des Journalismus nach Weischenberg (1998, 71) (Eigene Darstellung).

2 Weischenberg spricht an dieser Stelle von «Medieninstitutionen». Wir sprechen von «Medienorganisationen», weil wir Journalismus insgesamt nicht wie Weischenberg als gesellschaftliches Teilsystem im Sinne der funktionalstrukturellen Systemtheorie nach Luhmann ansehen, sondern als Institution im Sinne des Neo-Institutionalismus, d. h. als *dauerhaft angelegtes Regelsystem bzw. als Erwartungsstruktur*. In dieser Theorieperspektive erscheinen Medienhäuser als (handlungsfähige) Organisationen, die von der (nicht handlungsfähigen) Institution Journalismus «durchsetzt» sind (vgl. Buschow 2012, 28).

Kognitive Journalismuskompetenz kann folglich in die Kategorien *Wissen* über das *Mediensystem, Wissen über Medienorganisationen, Wissen über Medienaussagen* und *Wissen über Medienakteur:innen* untergliedert werden. Dabei beinhaltet das Wissen über das Mediensystem das jenes über rechtliche, ethische und professionelle Vorgaben sowie Faktoren, die das journalistische Arbeiten beeinflussen. Darunter fällt beispielsweise das Wissen über die Arbeit des Deutschen Presserats, den Pressekodex oder das im Grundgesetz verankerte Vorzensurverbot. Das Wissen über Medienorganisationen beinhaltet ökonomische und organisatorische Strukturen und Faktoren, die einen Einfluss auf das journalistische Arbeiten besitzen. Dies betrifft etwa das Wissen über die Finanzierung der öffentlich-rechtlichen und privaten Medienanstalten, aber zum Beispiel auch die politische Ausrichtung journalistischer Medien oder die Redaktionsorganisation. Das Wissen über Medienaussagen umfasst Prozesse, die die Produkte von Journalist:innen beeinflussen, also die Grundsätze, Routinen und Bedingungen journalistischen Arbeitens. Dazu zählen unter anderem das Wissen über Darstellungsformen, Berichterstattungsmuster, Recherchemethoden oder die Arbeit mit Quellen. Das Wissen über Medienakteur:innen betrifft die sozialen Merkmale, persönlichen Einstellungen und professionellen Arbeitsstrukturen der Journalist:innen in Deutschland. Darunter fallen zum Beispiel soziodemografische Merkmale, politische Einstellungen und das professionelle Rollenselbstverständnis. Diese Definition ermöglicht, die kognitive Journalismuskompetenz als Wissenstest zu operationalisieren und den Wissensstand zu erheben.

3.2 Fragebogen-Konzeption und Sample der Befragten

Im Anschluss an die Operationalisierung und Überführung des Modells in einen Fragebogen wurde eine standardisierte Online-Befragung von Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig durchgeführt. Der Fragebogen bestand aus einem Test-Teil zur Messung des Wissensstands und einem Teil mit Items, die mögliche Einflussfaktoren auf diesen Wissensstand abfragten. Der Kompetenztest enthielt für jede der vier «Zwiebelschalen» acht Oberitems, in den meisten Fällen handelte es sich um Aussagen, die mit *wahr*, *falsch* oder *weiss nicht* beantwortet werden mussten. Die Items

wurden zum Teil in Anlehnung an die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2020) sowie die Studie zur Nachrichtenkompetenz *Quelle: Internet?* (Meßmer et al. 2021) und die Quizfragen aus dem Lehrbuch von Weischenberg und Kriener (1998) formuliert. Manche Items wurden wörtlich übernommen, andere dienten lediglich als Inspiration für eigene Formulierungen. Um Testfragen im Bereich Medienakteur:innen zu generieren, wurde auf die Studienergebnisse der Befragungen von Weischenberg et al. (2006), Hanitzsch et al. (2019) sowie Hanitzsch und Rick (2021) zurückgegriffen.

Neben der kognitiven Journalismuskompetenz wurden als Einflussfaktoren die Einstellung zu den Medien, also *Medienvertrauen*, *Medienskepsis* und *Medienzynismus*, das *Politikvertrauen*, die Einstellung zum *Zusammenhang von Journalismus und Demokratie*, die Einstellung zur *Vermittlung kognitiver Journalismuskompetenz im Unterricht* untersucht. Hier wurden auch die soziodemografischen Merkmale der Befragten erhoben. Die Einflussfaktoren wurden, abgesehen von der Demografie, anhand einer fünfstufigen Skala abgefragt. Die Items wurden zum Teil in Anlehnung an die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2020), die Studie *Quelle: Internet?* (Meßmer, Sängerlaub, und Schulz 2021) und die *Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen* (Schultz et al. 2020) konstruiert.

Der Fragebogen wurde im Juni und Juli 2021 allen Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig per Email zugesandt (N = 6.003). Insgesamt nahmen in diesem Zeitraum n = 585 Studierende an der anonymen Befragung teil, die Rücklaufquote beträgt somit 9,7%. Eine Aufschlüsselung der Teilnehmenden nach Lehramtsstudiengang, Geschlecht und Alter kann *Tabelle 1* entnommen werden.

Lehramtsstudiengang	Geschlecht (Anzahl)				Alter (Mittelwert)
	weiblich	männlich	divers	gesamt	
Gymnasium	164	99	3	266	23,3
Grundschule	119	12	1	132	23,3
Oberschule	26	2	0	28	24,0
Sonderpädagogik	78	17	2	97	23,1
Gesamt	387	130	6	523	23,4

Tab. 1: Befragte nach Studiengang, Geschlecht und Alter in Jahren. N = 585.

3.3 Ausprägung der kognitiven Journalismuskompetenz

Das Wissen der Lehramtsstudierenden wurde anhand von acht Oberitems je Dimension getestet. In der Dimension *Mediensystem* konnten die Teilnehmenden die Fragen zur Funktion des Journalismus in der Gesellschaft, zur Gestaltung des Mediensystems sowie zu Rechten und Pflichten journalistischer Medien jeweils mit *wahr*, *falsch* oder *weiss nicht* beantworten. Am besten konnten die Studierenden die Aufgaben des Journalismus einordnen. Im Schnitt waren 88,6% der Antworten in Bezug auf die vier Unteritems korrekt. Zudem wussten die meisten von ihnen, dass es einen Pressekodex gibt (81,7%). Schlechter schnitten sie bei der Frage zur fiktiven Bundespressekammer ab. Lediglich 19,3% der Teilnehmenden wussten, dass es diese nicht gibt und eine solche Institution auch keine Geldstrafen für eine unsachgemässe Berichterstattung verhängen könnte. Die einzelnen Items und deren Antworten können *Tabelle 2* entnommen werden. Insgesamt waren in der Dimension Mediensystem 69,5% der gegebenen Antworten korrekt.

Item/Antwort	wahr	falsch	weiss nicht	n
Journalismus hat die Aufgabe, die Bevölkerung über politische, wirtschaftliche und kulturelle Ereignisse zu informieren.	**99,8**	0,2	0,0	585
Journalismus hat die Aufgabe, Missstände aufzudecken und die Mächtigen zu kritisieren.	**80,5**	7,0	12,5	585
Journalismus hat die Aufgabe, öffentliche Meinungsbildungsprozesse in Gang zu setzen.	**81,1**	7,7	11,1	583
Journalismus hat die Aufgabe, die Meinungsbildung im Sinne der Regierung zu lenken.	2,9	**93,0**	4,1	584
Der Staat kann in Deutschland die Veröffentlichung von journalistischen Medieninhalten vorab verbieten.	12,0	**69,1**	19,0	585
Es gibt einen Pressekodex, der Regeln für das Verhalten von Journalist:innen vorgibt.	**81,7**	3,6	14,7	585
Journalist:innen müssen bei Straftaten immer die Nationalität von Verdächtigen oder Täter:innen nennen.	3,4	**75,7**	20,9	585
Beim Deutschen Presserat kann sich jede:r über unsachgemässe Berichterstattung beschweren.	**66,5**	1,2	32,3	585

Item/Antwort	wahr	falsch	weiss nicht	n
Die Bundespressekammer verhängt Geldstrafen für Medien, die unsachgemäss berichten.	26,2	**19,3**	54,5	584
Journalist:innen sind verpflichtet, eine Gegendarstellung abzudrucken, wenn die im Text betroffene Person mit der Meinung der:des Journalist:in unzufrieden ist.	15,2	**46,6**	38,2	584
Journalist:innen haben vor Gericht ein weitgehendes Recht, Auskünfte über ihre Informant:innen zu verweigern.	**50,9**	9,9	39,1	585
N = 585. Die Prozentzahlen der korrekten Antworten sind gefettet.				

Tab. 1: Befragte nach Studiengang, Geschlecht und Alter in Jahren.

Auch in der Dimension *Medienorganisationen* galt es, acht Oberitems zu beantworten. Die ersten sechs Fragen konnten mit *wahr*, *falsch* oder *weiss nicht* beantwortet werden (*Tabelle 3*), die letzten beiden waren Zuordnungsfragen (*Tabelle 4*). Die Pflicht des öffentlich-rechtlichen Rundfunks zur ausgewogenen Berichterstattung erkannten die meisten Teilnehmenden (76,4%). Dass Politiker:innen im Bundes- oder Landtag nicht über die Berichterstattung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks mitentscheiden können, erkannte ein Grossteil der Studierenden (73,7%). Grosse Defizite gab es zum Thema Rundfunkbeitrag: Nur 26,3% der Studierenden wussten, dass es sich beim Rundfunkbeitrag nicht um eine vom Staat erhobene Steuer handelt. Insgesamt waren 56,1% der Antworten in der Dimension Medienorganisationen korrekt – und damit deutlich weniger als in der Dimension Mediensystem.

Item/Antwort	wahr	falsch	weiss nicht	n
Der öffentlich-rechtliche Rundfunk wird zum grössten Teil vom Staat über Steuern finanziert.	63,2	**26,3**	10,5	581
Die Höhe des Rundfunkbeitrags wird von der Bundesregierung festgelegt.	41,5	**30,1**	28,5	579
Der öffentlich-rechtliche Rundfunk ist dazu verpflichtet, ausgewogen über Politik zu berichten und unterschiedliche Meinungen darzustellen.	**76,4**	8,4	15,1	581

Item/Antwort	wahr	falsch	weiss nicht	n
Politiker:innen im Bundestag und in den Landtagen dürfen mitentscheiden, worüber der öffentlich-rechtliche Rundfunk berichtet.	7,1	**73,7**	19,3	581
Private Hörfunk und Fernsehsender wollen in erster Linie Gewinne erwirtschaften.	**66,2**	14,3	19,5	580
Der:die Eigentümer:in einer Zeitung darf deren grundsätzliche politische Ausrichtung bestimmen.	**59,0**	12,6	28,4	580
N = 585. Die Prozentzahlen der korrekten Antworten sind gefettet.				

Tab. 2: Items der Dimension Medienorganisationen und deren Antworten in Prozent.

Weiterhin sollten elf Medien einer der Organisationsformen *öffentlich-rechtlich*, *privat*, *genossenschaftlich* oder *staatlich* zugeordnet werden. Hier taten sich die angehenden Lehrkräfte allerdings schwer: Nur ein Fünftel wusste, dass die *taz* genossenschaftlich organisiert ist. Zudem hielten 18,0% die *Süddeutsche Zeitung* für ein öffentlich-rechtliches Angebot und 11,7% ordneten die *Leipziger Volkszeitung* als staatlich ein. Zudem sollten die Befragten angeben, welche der drei Tageszeitungen *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Süddeutsche Zeitung* und *taz* die konservativste ist. Eine knappe Mehrheit (52,0%) gab mit *FAZ* die korrekte Antwort. 20,4% stimmten für die *SZ* und 5,3% für die *taz* (n = 583).

Ordnen Sie bitte folgende Medien einer Organisationsform zu:	öffentlich-rechtlich	privat	genossenschaftlich	staatlich	weiss nicht	n
ZDF-Mediathek	**96,4**	0,7	0,2	1,9	0,9	582
Radio PSR	13,4	**46,5**	3,8	1,0	35,2	576
Netflix	0,9	**88,8**	7,1	0,5	2,8	581
MDR Jump	**68,3**	12,2	4,0	3,3	12,2	580
Der Spiegel	6,9	**63,3**	10,7	4,5	14,6	581
n-tv	10,7	**56,9**	3,5	5,9	23,0	578
Leipziger Volkszeitung	14,8	**34,0**	16,7	11,7	22,8	580
Süddeutsche Zeitung	18,0	**39,9**	10,0	10,7	21,4	579
Buzzfeed	0,3	**54,0**	4,3	0,0	41,4	580

Ordnen Sie bitte folgende Medien einer Organisationsform zu:	öffentlich-rechtlich	privat	genossenschaftlich	staatlich	weiss nicht	n
funk	**57,7**	10,5	2,8	2,2	26,9	581
taz - die tageszeitung	12,4	33,7	**20,0**	5,0	28,9	581
N = 585. Die Prozentzahlen der korrekten Antworten sind gefettet.						

Tab. 3: Items der Dimension Medienorganisationen und deren Antworten in Prozent.

In der Dimension der Medienaussagen sollten die Studierenden jeweils acht Items mit *wahr*, *falsch* oder *weiss nicht* beantworten (Tabelle 5). Die meisten Teilnehmenden wussten, dass der Umfang von journalistischen Beiträgen von Layoutvorgaben und Sendeschemata abhängt (87,7%). Auch war den meisten Studierenden bewusst, dass es eine Sorgfaltspflicht für Journalist:innen gibt (83,2%). Defizite zeigten sich im Bereich Medienrecht. So wussten lediglich 49,0%, dass ein Bericht über ein Ministerium ohne vorherige Erlaubnis veröffentlicht werden darf. Dass Journalist:innen volljährige Teilnehmende einer Demonstration filmen und fotografieren dürfen, wussten nur 36,1% der angehenden Lehrkräfte. Insgesamt waren 63,9% der gegebenen Antworten in der Dimension Medienaussagen korrekt.

Item/Antwort	wahr	falsch	weiss nicht	n
Journalist:innen sind verpflichtet, Inhalte, Herkunft und Wahrheitsgehalt von Nachrichten vor dem Veröffentlichen zu überprüfen.	**83,2**	9,4	7,4	585
Journalist:innen dürfen erwachsene Personen, die an einer Demonstration teilnehmen, immer fotografieren und filmen.	**36,1**	41,9	22,1	585
Ein Bericht über ein Bundes- oder Landesministerium darf nur nach Genehmigung durch das Ministerium veröffentlicht werden.	13,4	**49,0**	37,7	584
Journalist:innen dürfen in einer Nachricht ihre eigene Meinung zum Ausdruck bringen.	35,4	**48,5**	16,1	585
Kommentare spiegeln die Meinung der:des Journalist:in wider.	**73,1**	18,3	8,6	584
Journalist:innen können zwangsläufig immer nur einen Ausschnitt der Realität abbilden.	**77,1**	17,0	6,0	584

Item/Antwort	wahr	falsch	weiss nicht	n
Journalist:innen haben professionelle Kriterien für die Auswahl von Themen.	**56,5**	14,9	28,5	582
Der Umfang von journalistischen Beiträgen hängt auch von festgelegten Layoutvorgaben oder dem Sendeschema ab.	**87,7**	1,4	11,0	584
N = 585. Die Prozentzahlen der korrekten Antworten sind gefettet.				

Tab. 4: Items der Dimension Medienaussagen und deren Antworten in Prozent.

In der Dimension Medienakteur:innen, die sich auf die soziodemografischen Merkmale, persönlichen Einstellungen und professionellen Arbeitsstrukturen von Journalist:innen bezieht, sollten die Studierenden ebenfalls acht Items mit *wahr*, *falsch* oder *weiss nicht* beantworten (Tabelle 6). Am besten konnten sie deren Rollenselbstverständnis einschätzen. So wusste ein Grossteil, dass Journalist:innen in Deutschland Umfragen zufolge nicht primär die politische Tagesordnung mitbestimmen (57,7%), sondern eher das Geschehen unparteiisch beobachten wollen (46,0%). Grosse Wissenslücken zeigten sich allerdings in Bezug auf die tatsächliche Arbeit von Journalist:innen. Lediglich 13,9% der Studierenden wussten, dass Journalistin bzw. Journalist in Deutschland keine geschützte Berufsbezeichnung ist und Journalist:innen dementsprechend auch keinen Presseausweis besitzen müssen (28,0%). Insgesamt war lediglich ein Drittel (33,1%) der gegebenen Antworten in der Dimension Medienakteur:innen korrekt. Die Studierenden schnitten in dieser Dimension somit mit Abstand am schlechtesten ab.

Item/Antwort	wahr	falsch	weiss nicht	n
In Deutschland darf sich jede:r Journalist:in nennen.	**13,9**	64,8	21,3	583
Alle Journalist:innen müssen einen Presseausweis besitzen.	42,3	**28,0**	29,7	582
Journalist:innen müssen häufig alle Arbeitsschritte (Recherchieren, Schreiben, Fotografieren/Filmen, Layouten) allein machen.	**21,8**	58,4	19,8	582
Die Zahl der Niedrigverdiener:innen im Journalismus steigt.	**53,2**	1,2	45,6	581

Item/Antwort	wahr	falsch	weiss nicht	n
Journalist:innen sind in Deutschland im Durchschnitt jünger als 30 Jahre.	6,9	**33,6**	59,6	581
Die meisten Journalist:innen in Deutschland wollen primär unparteiische Beobachter:innen sein.	**46,0**	18,4	35,6	581
Die meisten Journalist:innen in Deutschland wollen primär die politische Tagesordnung bestimmen.	8,1	**57,7**	34,2	579
Die Mehrheit der Journalist:innen in Deutschland steht den Grünen oder der SPD nahe.	**10,7**	40,8	48,5	581
N = 585. Die Prozentzahlen der korrekten Antworten sind gefettet.				

Tab. 5: Items der Dimension Medienaussagen und deren Antworten in Prozent.

Insgesamt konnten die Studierenden nur 56,7% der Items des Kompetenztests korrekt beantworten. Die kognitive Journalismuskompetenz ist demnach unter den Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig eher befriedigend als gut ausgeprägt: Das durchschnittliche Ergebnis entspräche im sächsischen Schulsystem einer Gesamtnote Vier, also ausreichend.[3] 10,9% der Teilnehmenden (n = 64) hätten den Kompetenztest nicht bestanden. Ein sehr gutes Ergebnis, also eine Note Eins, hätte niemand von ihnen erreicht.

3.4 *Einflussfaktoren*

Welche Faktoren aus dem Bereich der Einstellungen und der soziodemografischen Merkmale beeinflussen den vorhandenen Wissensstand? Es können signifikant positive Zusammenhänge zwischen dem Ergebnis des Wissenstests und der Wertschätzung von Journalismus in Bezug auf die Demokratie, dem Medienvertrauen, dem Politikvertrauen, dem Alter und Fachsemester und der Befürwortung der Vermittlung von Wissen über Journalismus im Schulunterricht festgestellt werden. Den stärksten positiven Zusammenhang ergab dabei das Medienvertrauen ($r = .268$, $p = .000$). Demnach schnitten Personen mit einem höheren Medienvertrauen

3 In Sachsen werden Noten wie folgt vergeben: eine Eins bei Erreichen von 96–100% der möglichen Punkte, eine Zwei bei 79–95%, eine Drei bei 59–78%, eine Vier bei 40–58%, eine Fünf bei 20–39% und eine Sechs bei 0–19%. https://cms.sachsen.schule/uploads/tx_skpdfviewer/noten_neu.pdf.

signifikant besser im Wissenstest ab als Personen mit weniger Medienvertrauen. Umgekehrt standen die Medienskepsis und der Medienzynismus mit dem Wissen in einem signifikant negativen Zusammenhang. Den stärksten Zusammenhang zwischen dem Ergebnis des Tests und einem untersuchten Einflussfaktor zeigte der Medienzynismus. Demnach korrelierte der Medienzynismus nach Cohen (1988, 88) moderat, negativ und höchst signifikant mit dem Testergebnis ($r = -.372$, $p = .000$). Eher medienskeptische und -zynische Personen beantworteten vor allem drei Items häufiger falsch:

> «Der Staat kann in Deutschland die Veröffentlichung von journalistischen Medieninhalten vorab verbieten»,
> «Ein Bericht über ein Bundes- oder Landesministerium darf nur nach Genehmigung durch das Ministerium veröffentlicht werden» und
> «Politiker:innen im Bundestag und in den Landtagen dürfen mitentscheiden, worüber der öffentlich-rechtliche Rundfunk berichtet»

Studierende, die älter oder in einem höheren Fachsemester waren, schnitten im Test besser ab. Zudem gab es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Wissen und der wahrgenommenen Wichtigkeit der Vermittlung dieses Wissens im Schulunterricht ($r = -.237$, $p = .000$). Die einzelnen Korrelationswerte der mindestens ordinalskalierten Items können *Abbildung 3* entnommen werden. Auch männliche Studierende und Teilnehmende, die Lehramt an Gymnasien studierten, konnten ein signifikant besseres Testergebnis erzielen. An zweiter Stelle standen die Studierenden, die Lehramt Sonderpädagogik studierten. Die Auswertung nach Schulfächern ergab kein eindeutiges Bild.

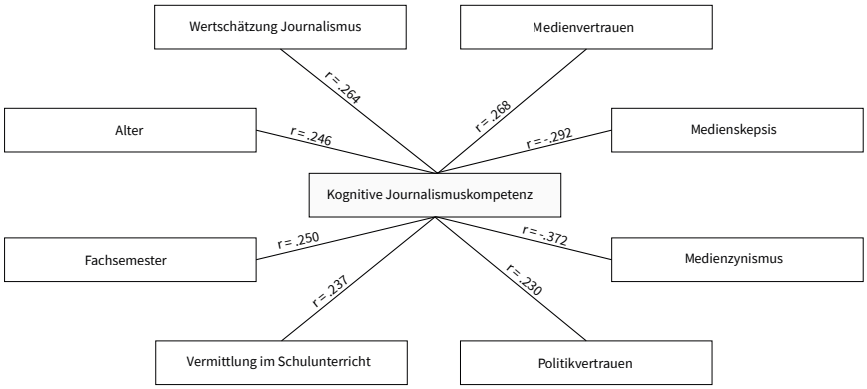


Abb. 3: Einflussfaktoren auf die Testergebnisse und deren Korrelationswerte nach Pearson. Alle Korrelationen sind mit einem $p < .000$ höchstsignifikant (eigene Darstellung).

Ein sehr schwach positiver, aber signifikanter Effekt zeigte sich auch, wenn Befragte zuvor ein Uni-Seminar mit dem Schwerpunkt Journalismus ($r = .090$, $p = .029$) belegt hatten, wobei die Schwäche des Effekts wohl mit der niedrigen Fallzahl ($n = 27$) erklärt werden kann (ein Lehrangebot zu Journalismus wird erst seit dem Sommersemester 2020 aufgebaut). Zudem gab es einen schwachen, aber signifikanten Zusammenhang zwischen der Belegung eines solchen Seminars und dem Medienvertrauen ($r = .110$, $p = .008$). Somit kann wieder ein positiver Zusammenhang zwischen Wissen und Vertrauen angenommen werden.

Zu beachten bleibt, dass es sich bei der Gruppe der Lehramtsstudierenden um eine im Vergleich zur Gesamtbevölkerung äusserst homogene Gruppe handelt. Zudem muss berücksichtigt werden, dass es sich bei dem Kompetenztest nicht um einen universell gültigen Fragebogen handelt, da Wissen relativ und partiell ist, also beispielsweise von einem Zeitabschnitt oder einer Kultur abhängig ist (Bloom und Engelhart 1976, 43). Die Fragen beziehen sich demnach nur auf die aktuelle Situation des Journalismus und die aktuelle gesetzliche Lage der Bundesrepublik Deutschland (Stand: Juni 2021). Eine Aktualisierung der Testfragen ist für weitere Befragungen unumgänglich.

4. Einordnung der Ergebnisse und Schlussbemerkungen

Erstmals ist hier eine Teildimension des neuen Konzepts «Journalismuskompetenz» in ein empirisches Design überführt und an Lehramtsstudierenden – als künftige Multiplikator:innen in den Schulen eine sehr relevante Gruppe – getestet worden. Der Kompetenztest mit seinen 45 Items wies mit einem *Cronbachs Alpha* von $\alpha = .8$ eine hohe interne Konsistenz auf. Daher kann davon ausgegangen werden, dass ein gutes Messinstrument für das theoretische Konstrukt «kognitive Journalismuskompetenz» vorliegt.

So ernüchternd das Ergebnis des Kompetenztests sein mag: Vor dem Hintergrund anderer Studien überrascht es keineswegs. Zu vielen Themenaspekten liegen die Leipziger Lehramtsstudierenden in der Nähe anderer Populationen, bei denen «Nachrichtenkompetenz», «digitale Nachrichten- und Informationskompetenz» oder «Medienkompetenz» mit teils ähnlichen Items gemessen wurde: der bundesweiten Lehramtsstudierenden (Hagen et al. 2017), der bundesweiten Lehrkräfte (Institut für Demoskopie Allensbach 2020), der deutschen Bevölkerung (Ziegele et al. 2018; Meßmer et al. 2021) oder der Bevölkerung in Sachsen (Bigl und Schubert 2021). In vielen Punkten lagen die Leipziger Nachwuchslehrpersonen sogar öfter richtig als die Lehrkräfte im Job oder die Normalbürger:innen.

Freilich ist eine Steigerung der Journalismuskompetenz, v. a. im Sinne einer Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, wünschenswert – und auch machbar, wenn man sich vor Augen führt, dass in den Ergebnissen ein statistischer Zusammenhang des Wissensstandes mit dem vorherigen Absolvieren eines Uni-Seminars zum Thema Journalismus zu erkennen war. Mit solchen Schulungen ist also ein Wissenszuwachs und mittelbar wahrscheinlich auch eine Erhöhung des Vertrauens in Medien zu erreichen. An der Universität Leipzig bietet das Zentrum Journalismus und Demokratie (JoDem), dem drei der Autor:innen dieses Beitrags angehören, seit dem Sommersemester 2020 spezifische Kurse für Lehramtsstudierende an (Näheres zur Lehre von JoDem im Beitrag von Beiler et al. 2023 in diesem Jahrbuch). Hier sind – auch wegen der demokratiepolitisch besonders brenzligen Situation im Freistaat Sachsen – mittlerweile auch die institutionellen Weichen dafür gestellt worden, Grundwissen über

Journalismus und Demokratie zum Pflichtstoff für alle angehenden Lehrpersonen (egal welcher Fächer und Schulformen) zu machen. Ein 5-Leistungspunkte-Modul mit dem Titel «Medienbildung und politische Bildung in der Schule» wird seit dem Wintersemester 2021/22 erprobt und voraussichtlich ab dem Wintersemester 2023/24 zum Pflichtmodul.

Eine solche Verankerung von Journalismuskompetenz im Lehramtsstudium ist aus unserer Sicht folgerichtig und notwendig, wenn verschiedene mit den Megatrends Globalisierung und Digitalisierung verbundene Entwicklungen das Vertrauen in professionelle Medien und in demokratische Strukturen allgemein erodieren lassen (Näheres in Beiler et al. 2020). An der Universität Leipzig vollziehen wir gerade einen konzeptionellen Paradigmenwechsel in der Journalismusausbildung und denken diese breiter als bisher: Nachdem in Leipzig die hochschulgebundene Journalistenausbildung im deutschsprachigen Raum mit der Gründung des Instituts für Zeitungskunde 1916 ihren Anfang nahm – also die Ausbildung von Redakteur:innen auf ein neues, eben akademisches Niveau gehoben wurde –, sehen wir es vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen nun als neue und zusätzliche Aufgabe an, nicht nur die künftigen Kommunikator:innen auszubilden (dies tun wir v. a. im *Masterstudiengang Journalismus*), sondern via Lehramtsstudium auch die künftigen Rezipient:innen bzw. diejenigen, die vor der Ära digitaler Netzwerkmedien einmal «Publikum» genannt wurden.

Das Fernziel, das wir mit diesen Aktivitäten vor Augen haben und zu dessen Erreichung wir beitragen wollen, ist nichts weniger als ein erkenntnistheoretischer Paradigmenwechsel in der Gesamtbevölkerung, was die Vorstellung des Verhältnisses von journalistischer Berichterstattung und Realität angeht. In der Kommunikationswissenschaft hat es bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren in dieser Hinsicht eine «Kopernikanische Wende» gegeben: von einem naiven Realismus, der die Medien als quasigesellschaftsexterne Spiegel der Welt ansah und als Relaisstationen, die die Wirklichkeit vollständig, massstabsgetreu und unverzerrt abzubilden haben, hin zu einem gemässigten Konstruktivismus, der anerkennt, dass Journalist:innen sowie ihre Redaktionen integrale Teile der Welt sind und auch gar keine Techniken der absolut neutralen Informationsübertragung besitzen, sondern mit ihren Tätigkeiten des Recherchierens, Selektierens

und Präsentierens stets einen Weltentwurf, eine Medienrealität, eine Konstruktion erschaffen (vgl. Schulz 1989). Diese Konstruktionen sind dann im demokratischen, rationalen Diskurs auf ihre Gültigkeit zu prüfen, weshalb Medienfreiheit, Medienvielfalt und Medienpluralismus so wichtig sind.

Den Unterschied zwischen alter und neuer Sichtweise bringt Schulz (1989, 142) so auf den Punkt: «Die Realität, die in der ‹ptolemäischen› Auffassung als Gegenstand und Voraussetzung von Kommunikation angesehen wird, ist in der ‹kopernikanischen› Sichtweise deren Ergebnis.» Wenn diese grundstürzende Einsicht aus der Kommunikationswissenschaft in die Gesamtbevölkerung diffundiert – begleitet und gefördert von klug konzipierten Bildungsangeboten –, kann ein neu justiertes, robustes Vertrauensverhältnis zwischen Medienschaffenden und Mediennutzenden entstehen. Dieses würde dann nicht mehr auf falschen Basisannahmen beruhen und von Enttäuschungswut zerstört werden können, sondern möglicherweise zu neuen Höhen in Sachen medialer Partizipation, Repräsentation und Responsivität führen.

Literatur

Audigier, François. 2000. «Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship.» Strassbourg: Council for Cultural Co-Operation (CDCC), http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf.

Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.

Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beiler, Markus, und Johanna Kiesler. 2018. «‹Lügenpresse! Lying press!› Is the Press lying? A Content Analysis of the Bias of Journalistic Coverage about ‹Pegida›, the Movement behind this Accusation». In *Trust in Media and Journalism: Empirical Perspectives on Ethics, Norms and Populism in Europe*, herausgegeben von Kim Otto, und Andreas Köhler, 155–79. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20765-6_9.

Beiler, Markus, Uwe Krüger, und Juliane Pfeiffer. 2020. «Journalismusausbildung breiter denken! Journalismuskompetenz in Zeiten von Digitalisierung und Vertrauenserosion». In *Fake News, Framing, Fact-Checking: Nachrichten im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Tanja Köhler, 447–76. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839450253-024.

Beiler, Markus, Robert Benjamin Biskop, Frederik Damerau, Uwe Krüger, Markus Lücker, Juliane Pfeiffer, und Christopher Pollak. 2023. «In den Kopf und unter die Haut. Wie wir Journalismus- und Demokratiekompetenz in der Leipziger Lehramtsausbildung vermitteln». In *Jahrbuch Medienpädagogik 19: Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens*, herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf, 339–63. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.13.X.

Betche, Pauline, und Martin Hoffmann. 2021. *Feindbild Journalist 5: Alliiert im Pressehass.* Leipzig: European Centre for Press and Media Freedom. https://www.ecpmf.eu/wp-content/uploads/2021/03/Feindbild-Journalist-5-Alliiert-im-Pressehass.pdf.

Bigl, Benjamin, und Markus Schubert. 2021. *Medienkompetenz in Sachsen. Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft.* Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung.

Bloom, Benjamin Samuel, und Max D. Engelhart, Hrsg. 1976. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich.* 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Buschow, Christopher. 2012. *Strategische Institutionalisierung durch Medienorganisationen. Der Fall des Leistungsschutzrechtes.* Köln: Herbert v. Halem.

Cohen, Jacob. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* 2nd ed. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.

«*Digitales Deutschland. Rahmenkonzept*». 2020. Arbeitspapier des Projektverbunds «Digitales Deutschland» von JFF – Institut für Medienpädagogik, Pädagogischer Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Kultur- und Medienbildung und Universität Siegen, Arbeitsbereich für Medien und Kommunikation. https://digid.jff.de/wp-content/uploads/2021/06/Rahmenkonzept_DigitalesDeutschland_Vollversion.pdf.

Donges, Patrick, und Otfried Jarren. 2020. «Differenzierung und Institutionalisierung des Medien- und Kommunikationssystems». *MedienJournal* 43 (3), 27–45. https://doi.org/10.24989/medienjournal.v43i3.1831.

Durner, Alexandra. 2009. *Ein journalistisches Unterrichtsprojekt als politische Medienbildung. Eine qualitative Untersuchung von Medienbildung in einem journalistischen Unterrichtsprojekt in Haupt- und Realschulen.* Universität Kassel. http://www.urn.fi/urn:nbn:de:hebis:34-2010102134779.

Eisenegger, Mark. 2021. «Dem digitalen Strukturwandel der Öffentlichkeit auf der Spur – Zur Einführung». In *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen*, herausgegeben von Mark Eisenegger, Marlis Prinzing, Patrik Ettinger, und Roger Blum, 1–14. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32133-8_1.

Gapski, Harald, Monika Oberle, und Walter Staufer. 2018. «Medienkompetenz als Demokratiekompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung». In *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr, 71–83. München: kopaed.

Habermas, Jürgen. 1971. «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, v. Jürgen Habermas, und Niklas Luhmann, 101–41). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hagen, Lutz, Rebecca Renatus, und Anja Obermüller. 2017. «*Nachrichtenkompetenz durch die Schule. Eine Untersuchung im Auftrag der Stiftervereinigung der Presse. Präsentation der Ergebnisse auf Pressekonferenz in Berlin*», 07.09.2017. https://tu-dresden.de/gsw/phil/ifk/ressourcen/dateien/inst/news/2017/PK-Praesentation_Ergebnisse-Projekt-Nachrichtenkompetenz.pdf.

Haller, Michael. 2019. «*Wahrheit und Lügen in der Onlinewelt: Warum Informationskompetenz für Berufsschüler so wichtig ist*». Schlossvorlesungen 2019. Medienpädagogischen Zentrum Plus. Torgau, 27.03.2019.

Hanitzsch, Thomas, und Jana Rick. 2021. «*Prekarisierung im Journalismus. Erster Ergebnisbericht März 2021». März 2021.* https://survey.ifkw.lmu.de/Journalismus_und_Prekarisierung/Prekarisierung_im_Journalismus_erster_Ergebnisbericht.pdf.

Hanitzsch, Thomas, Josef Seethaler, und Vinzenz Wyss. 2019. *Journalismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27910-3_1.

Institut für Demoskopie Allensbach. 2020. «Die Vermittlung von Nachrichtenkompetenz in der Schule: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrkräften im Februar/März 2020». Stiftervereinigung. https://stiftervereinigung.de/wp-content/uploads/2020/09/Bericht_Lehrkräftebefragung_Nachrichtenkompetenz_neutral.pdf.

Jakobs, Ilka, Tanjev Schultz, Christina Viehmann, Oliver Quiring, Nikolaus Jackob, Marc Ziegele, und Christian Schemer. 2021. «Medienvertrauen in Krisenzeiten. Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen 2020». *Media Perspektiven*, 3: 152–62. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2021/2103_Jakobs_ua.pdf.

Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, et al. 2007. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise.* Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bd. 1. Bildungsforschung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

KMK. 2005. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.* Herausgegeben von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. München: Luchterhand. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf.

Krüger, Uwe, und Jens Seiffert-Brockmann. 2018. «Lügenpresse: Eine Verschwörungstheorie? Hintergründe, Ursachen, Auswege». In *Nachrichten und Aufklärung. Medien- und Journalismuskritik heute: 20 Jahre Initiative Nachrichtenaufklärung*, herausgegeben von Hektor Haarkötter, und Jörg-Uwe Nieland, 67–88. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18099-7_4.

Lünenborg, Margreth. 2020. «*Soziale Medien, Emotionen und Affekte*». Working Paper SFB 1171 Affective Societies 01/20. https://doi.org/10.17169/refubium-27701.

Malik, Momin, Sandra Cortesi, und Urs Gasser. 2013. «The Challenges of Defining ‹News Literacy›». *SSRN Journal.* https://doi.org/10.2139/ssrn.2342313.

Meier, Klaus. 2018. *Journalistik.* 4., überarbeitete Auflage. Konstanz: UTB.

Meßmer, Anna-Katharina, Alexander Sängerlaub, und Leonie Schulz. 2021. «‹*Quelle: Internet*›*?: Digitale Nachrichten- und Informationskompetenz der deutschen Bevölkerung im Test*». Stiftung Neue Verantwortung. https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie_quelleinternet.pdf.

Niggemeier, Stefan. 2015. «*Früher war auch mehr Lichterkette. Wie alte Aufnahmen in einen aktuellen Tagesschau-Film kamen*». Blog. 21.10., http://www.stefan-niggemeier.de/blog/22163/frueher-war-auch-mehr-lichterkette-wie-alte-aufnahmen-in-einen-aktuellen-tagesschau-film-kamen/.

o. A. 2015. «ARD manipulierte Bericht über Lichterkette für Flüchtlinge». *Junge Freiheit* online vom 21.10., https://jungefreiheit.de/kultur/medien/2015/ard-manipulierte-bericht-ueber-lichterkette-fuer-fluechtlinge/.

Pietraß, Manuela. 2006. *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener.* Bielefeld: Bertelsmann.

Pöttker, Horst. 2000. «Kompensation von Komplexität. Journalismustheorie als Begründung journalistischer Qualitätsmaßstäbe». In *Theorien des Journalismus. Ein diskursives Handbuch*, herausgegeben von Martin Löffelholz, 375–90. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97091-6_19.

Riesmeyer, Claudia. Senta Pfaff-Rüdiger, und Anna Kümpel. 2016. «Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 64 (1): 36–55. https://doi.org/10.5771/1615-634x-2016-1-36.

Schorb, Bernd. 2005. Medienkompetenz. In *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., vollständig neu konzipierte Auflage, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 257–62. München: kopaed.

Schorb, Bernd. 2017. «Medienkompetenz». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 6., neu verfasste Auflage, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 254–62. München: kopaed.

Schultz, Tanjev, Marc Ziegele, Ilka Jacobs, Nikolaus Jackob, Oliver Quiring, und Christian Schemer. 2020. «Medienzynismus weiterhin verbreitet, aber mehr Menschen widersprechen. Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen 2019». *Media Perspektiven*, 6: 322–30. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2020/0620_Schultz_Ziegele_Jakobs_Jackob_Quiring_Schemer.pdf.

Schulz, Winfried. 1989. «Massenmedien und Realität. Die ‹ptolemäische› und die ‹kopernikanische› Auffassung». In *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde*, herausgegeben von Max Kaase und Winfried Schulz, 135–49. Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83571-0_9.

Sowka, Alexandra, Christoph Klimmt, Dorothée Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2015. «Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension ‹Medienkritikfähigkeit› und die Zielgruppe ‹Jugendliche›». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 63 (1): 62–82. https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62.

Veith, Hermann. 2010. «Das Konzept der Demokratiekompetenz». In *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*, herausgegeben von Dirk Lange und Gerhard Himmelmann, 142–56. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_11.

Weber, Florian. 2016. «Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht». In *Politikunterricht verstehen und gestalten*, herausgegeben von Carl Deichmann, und Michael May, 165–83. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11859-4_10.

Weinert, Franz E. 2014. «Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit». In *Leistungsmessungen in Schulen*, herausgegeben von Franz E. Weinert, 3. Auflage, 17–31. Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz.

Weischenberg, Siegfried. 1998. *Journalistik: Medienkommunikation: Theorie und Praxis Band 1: Mediensysteme – Medienethik – Medieninstitutionen.* 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80843-1.

Weischenberg, Siegfried, und Markus Kriener. 1998. *Journalistik: Theorie und Praxis aktueller Medienkommunikation Band 3: Quiz und Forum (Fragen/Antworten, Diskussion, Evaluation).* Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80356-6.

Weischenberg, Siegfried, Maja Malik, und Armin Scholl. 2006. *Die Souffleure der Mediengesellschaft: Report über die Journalisten in Deutschland.* Konstanz: UVK.

Ziegele, Marc, Tanjev Schultz, Nikolaus Jackob, Viola Granow, Oliver Quiring, Christian Schemer. 2018. «Lügenpresse-Hysterie ebbt ab. Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen». *Media Perspektiven* 4: 150–62, https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2018/0418_Ziegele_Schultz_Jackob_Granow_Quiring_Schemer.pdf.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, und Jana Seidel. 2011. «Kompetenz und ihre Erfassung – das neue ‹Theorie-Empirie-Problem› der empirischen Bildungsforschung?» In *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Klaus Beck zum 70. Geburtstag gewidmet*, herausgegeben von Olga Zlatkin-Troitschanskaia, 218–33. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_16.

Zylka, Johannes. 2013. *Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung. Entwicklung eines Wissenstests zu informationstechnischem Wissen von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden.* Internationale Hochschulschriften, 589 Münster: Waxmann.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

In den Kopf und unter die Haut

Wie wir Journalismus- und Demokratiekompetenz in der Leipziger Lehramtsausbildung vermitteln

Markus Beiler[1], Robert Benjamin Biskop[1], Frederik Damerau[1], Uwe Krüger[1], Markus Lücker[1], Juliane Pfeiffer[1] und Christopher Pollak[1]

[1] Universität Leipzig

Zusammenfassung

Die Skepsis gegenüber der Demokratie und ihren Institutionen sowie gegenüber den etablierten Medien ist im Freistaat Sachsen besonders gross. Um diesem Problem zu begegnen, ist das Zentrum Journalismus und Demokratie der Universität Leipzig (JoDem) gemeinsam mit dem Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung seit 2020 verstärkt in der Lehramtsausbildung aktiv, um den angehenden Multiplikator:innen der sächsischen Schulen Journalismus- und Demokratiekompetenz zu vermitteln. In diesem Beitrag werden Einblicke in die Konzeption und den Erfolg der Lehrveranstaltungen gegeben. In den Seminaren wird auf eine konsequente Verschränkung von theoretischem Wissen mit praktischem Tun und Erleben gesetzt, etwa mit der Produktion von realen Zeitungsseiten, Radiobeiträgen und Social-Media-Inhalten oder mit dem Einbezug von Elementen des erfahrungsorientierten Demokratietrainings «Betzavta» aus Israel.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Beiler, Markus, Robert Benjamin Biskop, Frederik Damerau, Uwe Krüger, Markus Lücker, Juliane Pfeiffer, und Christopher Pollak. 2023. «In den Kopf und unter die Haut. Wie wir Journalismus- und Demokratiekompetenz in der Leipziger Lehramtsausbildung vermitteln». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 339–363. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.13.X.

Into the Head and under the Skin. How We Teach Competence in Journalism and Democracy in Leipzig's Teacher Training Program

Abstract

Skepticism toward democracy and its institutions, as well as toward the established media, is particularly high in the Free State of Saxony. To counter this problem, the Center for Journalism and Democracy at Leipzig University (JoDem), together with the Center for Teacher Education and School Research, has been increasingly active in teacher training since 2020 in order to impart competence in journalism and democracy to future multipliers in Saxon schools. This article provides insights into the conception and success of the courses. In the seminars, theoretical knowledge is consistently intertwined with practical action and experience, for example, by the production of real newspaper pages, radio reports and social media content, or with the inclusion of elements of the experiential democracy training «Betzavta» from Israel.

1. Einleitung

Die politische Bildung in Sachsen befindet sich derzeit im Aufbruch. Nach einer längeren Phase des Dornröschenschlafs beobachten wir derzeit sowohl im Hinblick auf die schulischen Lehrpläne als auch auf die universitäre Lehre eine dringend erwartete Neuausrichtung. Diese reagiert offensichtlich auf diverse Entwicklungen und Befunde der letzten Jahre: Der Freistaat belegt in deutschlandweiten Studien zu Demokratieablehnung, Medienmisstrauen und Gewalt gegen Journalist:innen jeweils vordere Plätze. So lehnten 2017 in einer Repräsentativstudie 12,9% der Befragten in Sachsen die Aussage ab, dass die Demokratie die beste Staatsform ist, und weitere 21,8 Prozent stimmten dem nur teils/teils zu; nur in Brandenburg gab es noch mehr Demokratieablehnung. In derselben Studie gaben 28,9 Prozent der Befragten aus Sachsen an, sehr grosses oder grosses Vertrauen in den öffentlich-rechtlichen Rundfunk zu haben – bundesweit gesehen der schlechteste Wert (Faus et al. 2019, 43, 59).

Der Sachsen-Monitor brachte weit verbreitete demokratieskeptische Haltungen gerade bei jungen Menschen zum Vorschein (dimap 2016, 20). Das Verhältnis vieler Sächs:innen zum etablierten Journalismus ist von tiefer Skepsis oder sogar von Verschwörungsmythen geprägt: Die Pegida-Bewegung mit ihren «Lügenpresse»-Rufen entstand 2014 in Dresden und hatte dort ihren Höhepunkt (Beiler und Kiesler 2018). Von bundesweit 182 registrierten Angriffen gegen Medienschaffende zwischen 2015 und 2020 fanden 70 im Freistaat statt, also mehr als jeder dritte (Betche und Hoffmann 2021, 29). Eine Repräsentativbefragung der sächsischen Erwachsenenbevölkerung in den Jahren 2019 und 2020 ergab, dass über ein Drittel es für eine zentrale Funktion von Medien hält, «Meinungen zu lenken» (Bigl und Schubert 2021, 122).

Vor diesem Hintergrund ist zu begrüssen, dass nun in den Schulen und in der Lehramtsausbildung die Weichen für eine Stärkung des Vertrauens sowohl in die Demokratie als auch in den Journalismus gestellt werden. Das 2019 gegründete Zentrum Journalismus und Demokratie der Universität Leipzig (JoDem), dem die Autor:innen angehören, hat sich ebenfalls diesem Ziel verschrieben und verfolgt dieses mit diversen Aktivitäten in Forschung, Lehramtsausbildung und Transfer – und zwar unter der Prämisse, dass Vertrauen in die Politik und Vertrauen in den Journalismus in der heutigen Mediendemokratie untrennbar miteinander verflochten sind und gemeinsam adressiert werden müssen (mehr dazu in Beiler et al. 2020). Hierfür entwickeln wir derzeit ein «Leipziger Modell der Demokratie- und Journalismuskompetenz» (die Ansätze dazu sind im Beitrag «Mit Journalismuskompetenz den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken» in diesem Jahrbuch nachzulesen).

In diesem Beitrag skizzieren wir unsere bisherigen Anstrengungen in der Lehramtsausbildung. Mit diesen möchten wir ganz grundsätzlich eines der – laut Kultusministerkonferenz – obersten Ziele schulischer Bildung befördern, nämlich junge Menschen dazu befähigen,

> «sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. Diesem übergeordneten Ziel sind grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet […]» (KMK o. J.).

Um dies in der Schule umzusetzen, benötigen Lehrkräfte eine freiheitliche demokratische Haltung und grundlegendes Wissen über Demokratie wie auch über die Institution des professionellen Journalismus, der demokratische Prozesse im weitesten Sinne gesamtgesellschaftlich moderiert. Dies sicherzustellen ist unter anderem auch der Auftrag der ausbildenden Universitäten (vgl. Lange 2019). Im Folgenden geben wir Einblicke in die institutionelle Einbindung unserer Aktivitäten in das Lehramtsstudium an der Universität Leipzig sowie in die Lernziele, den Aufbau und die Resonanz unserer Lehrveranstaltungen.

2. Institutioneller Kontext an der Universität Leipzig

Das Lehramtsstudium ist im deutschen Hochschulsystem in Bezug auf Umfang des zu vermittelnden Stoffes und der zu vermittelnden Kompetenzen ein – auch im Vergleich zu anderen Studiengängen – sehr langes, umfangreiches und intensives Studium. Es hat in grossen Teilen den Charakter einer zielgerichteten Berufsvorbereitung und ist daher in seiner Ausbildungsgeschichte in einigen Bundesländern auch nicht Teil eines universitären Curriculums gewesen, sondern wurde an eigenen Pädagogischen Hochschulen unterrichtet, die teilweise bis heute erhalten geblieben sind (z. B. Karlsruhe und Freiburg).

Zudem war das Lehramtsstudium in der Bundesrepublik lange als Staatsexamensstudium organisiert. Während die Bundesländer für die Lehramtsausbildung im Zuge der Bologna-Reformen mehrheitlich ein Bachelor-Master-System eingeführt haben, wird in Sachsen (und einigen anderen Ländern) teils weiterhin, teils erneut der Abschluss mit einem Staatsexamen favorisiert. Prägend für ein Staatsexamensstudium ist eine starke Einflussnahme der jeweiligen Landesregierung, die bis in inhaltliche und organisatorische Details des Studiums hineinreichen kann. In Sachsen sind die staatlichen Vorgaben für das Lehramtsstudium durch das Staatsministerium für Kultus in der Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I)[1] und der Lehramtsprüfungsordnung II (LAPO II)[2] festgeschrieben. Die

1 https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/12561-Lehramtspruefungsordnung-I.
2 https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/16805-Lehramtspruefungsordnung-II.

LAPO I enthält Vorgaben für die erste Phase der Lehrerausbildung – das Hochschulstudium –, die LAPO II regelt den Vorbereitungsdienst, auch Referendariat genannt.

Das Lehramtsstudium wird in Sachsen an drei Standorten konzentriert angeboten: der Technischen Universität Dresden, der Technischen Universität Chemnitz und der Universität Leipzig sowie mit zusätzlichen Fächern an der Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» in Leipzig und der Hochschule für Musik «Carl-Maria von Weber» in Dresden. Von den drei sächsischen Standorten für die Lehramtsausbildung ist Leipzig der mit Abstand grösste. Auch bundesweit ist Leipzig einer der grossen Standorte der Lehramtsausbildung, und innerhalb der Universität Leipzig spielt das Lehramt eine bedeutende Rolle: Etwa ein Fünftel aller Studierenden der Universität Leipzig sind Lehramtsstudierende (im Wintersemester 2020/21 waren es 6.488 von insgesamt 31.058 Studierenden, vgl. Universität Leipzig 2020, 68). Dies zeigt die Relevanz unserer Bemühungen, Demokratie- und Journalismuskompetenz gerade hier zu vermitteln.

Die Struktur des Lehramtscurriculums besteht aus drei Säulen:

1. das Studium der fachlichen Inhalte (in der Regel für zwei Fächer, mit Besonderheiten nach Schultypen z. B. beim Lehramt an Grundschulen)
2. das Studium der Fachdidaktiken (wie die fachlichen Inhalte nach Fächern geordnet)
3. das Studium der Bildungswissenschaften (fächerübergreifend)

Das Studium der Bildungswissenschaften wird an der Universität Leipzig ergänzt durch ein fächerübergreifendes Wahlpflichtangebot, die sogenannten Ergänzungsstudien. Der Umfang der potenziell belegbaren Wahlpflichtangebote variiert nach dem angestrebten Schultyp (Lehramt an Grundschulen: 10 Leistungspunkte, Lehramt an Oberschulen: 20 Leistungspunkte, Lehramt Sonderpädagogik: 10 Leistungspunkte, Höheres Lehramt an Gymnasien: 20 Leistungspunkte).[3]

3 Zur Einordnung: Das Lehramtsstudium an der Universität Leipzig für Gymnasium, Sonderpädagogik und berufsbildende Schulen umfasst 300 Leistungspunkte, für Oberschule 270 Leistungspunkte und für Grundschule 240 Leistungspunkte.

Die Ergänzungsstudien werden durch das Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung (ZLS) organisiert und beinhalten aktuell das für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende Modul «Körper – Stimme – Kommunikation» im Umfang von 5 Leistungspunkten sowie weitere Angebote in den Modulen der verschiedenen Profilstudien. Studierende für Lehramt an Grundschulen und für Sonderpädagogik können daher noch 5 Leistungspunkte auf verschiedene Angebote verteilen, Studierende für das Lehramt an Oberschulen und Gymnasien noch 15 Leistungspunkte.[4]

Die Angebote sind nach fünf Profilstudien[5] geordnet. Innerhalb des Profils 4 mit dem Namen «Globales Lernen – Schule in gesellschaftlicher Verantwortung» bestehen seit einiger Zeit zwei Module, die Aspekte von Medienbildung beziehungsweise Politischer Bildung vermitteln: «Schule in der Mediengesellschaft» und «Demokratische Schulkultur und Demokratiepädagogik» (beide 5 LP, in der Regel mit 3 SWS). Das Zentrum Journalismus und Demokratie (JoDem) hat in diesen Modulen in enger Kooperation mit dem ZLS kontinuierlich seit dem Wintersemester 2019/20 verschiedene Lehrbeiträge geleistet, die Themen der Medienbildung und der Politischen Bildung einzeln behandelt oder miteinander verknüpft haben. Beispiele für diese Lehrbeiträge werden im Folgenden dargestellt.

Zuvor soll aber noch ein – aus unserer Sicht erfreulicher – Ausblick auf zukünftige, gerade in der Entwicklung befindliche Strukturen gegeben werden, durch die eine breitestmögliche Vermittlung von Demokratie- und Journalismuskompetenz gesichert wird. Für das Wintersemester 2021/22 wurde durch das ZLS innerhalb des Profils 4 ein neues Wahlpflichtmodul «Medienbildung und politische Bildung in der Schule» eingeführt, das eine Synthese der Inhalte der beiden oben genannten Module darstellt. Der zeitliche Umfang des neuen Moduls beträgt 4 SWS, diese verteilen sich auf die Vorlesung «Digitale Medien in der Schule – informatische und medienpädagogische Dimensionen» (1 SWS), die Vorlesung «Politische Bildung in der Schule» (1 SWS) und das Seminar «Politische Bildung und/oder Medienpädagogik» (2 SWS; hier werden inhaltlich sehr breit gestreute Seminare zu diesem Oberthema angeboten). Neben dem ZLS als Träger und JoDem

4 https://www.zls.uni-leipzig.de/studium-beratung/ergaenzungsstudien/.
5 https://www.zls.uni-leipzig.de/studium-beratung/ergaenzungsstudien/profilstudien/.

wirken an der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrbeiträge das Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie das Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig mit.

Perspektivisch wird dieses Modul von einem Wahlpflicht- in ein Pflichtmodul umgewandelt, dessen Belegung für Lehramtsstudierende aller Schulformen und Fächer an der Universität Leipzig obligatorisch sein wird. Eine entsprechende Änderung der LAPO I hat das sächsische Kultusministerium am 19. Januar 2022 vorgenommen.[6]

3. Vermittlung von Journalismuskompetenz

Wie in Beiler et al. 2023 (in diesem Jahrbuch) nachzulesen, stützt sich JoDem auf den neuen Begriff der Journalismuskompetenz, eine Spezifizierung des breiteren Medienkompetenzbegriffs und eine Ausweitung des Nachrichtenkompetenz-Begriffs. Noch während der Begriff erarbeitet wurde, begann die Pilotierung des Seminars «Journalismuskompetenz für die Schule: Theorie und Praxis», das erstmals im Sommersemester 2020 von Dr. Uwe Krüger und Juliane Pfeiffer gegeben wurde, für Studierende aller vier Schularten (Gymnasium, Oberschule, Grundschule, Sonderpädagogik). Aufgrund der Pandemie fand die Veranstaltung rein online statt (zeitsynchrone Sitzungen mittels der Videokonferenzplattform Zoom).

Als Ziel des Seminars definierten wir «die Entwicklung von Journalismuskompetenz bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern», um Schüler:innen «einen sachgerechten, selbstbestimmten und kritischen Umgang mit journalistischen Medien zu vermitteln». Das Seminar war in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert. Der theoretische Teil (zur Vermittlung von kognitiver Journalismuskompetenz) orientierte sich an den «Zwiebelschalen» des Journalismus nach Weischenberg (1998) bzw. in der erweiterten Form nach Meier (2018, 68), womit – von der Makro- über die Meso- zur Mikroebene – der Normenkontext (Mediensystem), der Kontext des Publikums, der Organisationskontext (Medieninstitutionen), der Kontext der Routinen und Medienprodukte sowie der Rollenkontext (Journalist:innen) gemeint sind.

6 Lehramtsprüfungsordnung I vom 19. Januar 2022 (gültig seit 01.02.2022), § 6 Abs. 6, https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/19496#p6

In Impulsen der Dozierenden, Referaten der Studierenden und Diskussionen wurden Kenntnisse über die Funktion von Journalismus in der demokratischen Gesellschaft, über die Struktur des Mediensystems in Deutschland und die verschiedenen Mediengattungen (Printmedien, Fernsehen, Hörfunk, Online) sowie Organisationsformen journalistischer Medien (öffentlich-rechtliche vs. private Medien; klassische Medien vs. Bürger- und Alternativmedien) vermittelt. Ausserdem ging es um journalistische Arbeitsweisen und Handwerksregeln (Recherchetechniken, Selektionskriterien, Darstellungsformen) sowie journalistische Normen (wie sie in Landespressegesetzen oder dem Pressekodex festgeschrieben sind) und Beschwerdemöglichkeiten für Rezipierende. Nicht zuletzt wurden Studienergebnisse zum Wandel der Mediennutzung (allgemein sowie bei Kindern und Jugendlichen) sowie Ansätze der Medienwirkungsforschung (Agenda Setting, Schweigespirale, Wissenskluft-Hypothese und Framing) behandelt. Insgesamt wurde sich stark am Lehrbuch «Journalistik» von Meier (2018) orientiert, das den Teilnehmenden als allgemeinverständliches Kompendium und Navigator durch das Fachgebiet empfohlen wurde.

Nach neun Theorie-Sitzungen gab es eine (pandemiebedingt virtuelle) Exkursion zur *Leipziger Volkszeitung (LVZ)* und ein Gespräch mit deren stellvertretendem Chefredakteur, gedacht als Scharnier zum praktischen Teil. Von der 11. bis zur vorletzten 13. Sitzung teilte sich das Seminar auf in eine Gruppe, die sich auf Unterricht zum Thema «Fake News und Desinformation» vorbereitete (mehr dazu s. unten), und eine Gruppe, die für die LVZ zwei Zeitungsseiten zu lokalen Hochschulthemen produzierte. Dies geschah in der Tradition der «Campus-Seiten», die Studierende der Universität Leipzig seit 1996 über das Hochschulleben der Stadt produzieren.[7] Was bislang nur Journalistik-Studierende oder Studierende des Bachelor-Wahlfachs Crossmedia-Journalismus getan hatten, machten nun erstmals angehende Lehrpersonen: unter Anleitung des Dozenten eine kleine Redaktion mit zwei Chef:innen vom Dienst, Reporter:innen, Fotograf:innen und sogar einem Karikaturisten bilden, Themen suchen, recherchieren und Interviews führen, schreiben, redigieren und den Layoutern der LVZ

7 https://www.sozphil.uni-leipzig.de/institut-fuer-kommunikations-und-medienwissenschaft/professuren/professur-fuer-journalismusforschung/einrichtungen/campus-in-kooperation-mit-der-leipziger-volkszeitung/campus-ausgaben-in-der-lvz.

fertiges, auf Zeile geschriebenes Material zum Bauen ganzer Zeitungsseiten zu schicken. Innerhalb von drei Sitzungen entstanden mit viel Engagement der zehnköpfigen Redaktion zwei monothematische Seiten: eine über Querelen an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät über die künftige Finanzierung und Stellenstruktur des Lehramtsstudiums sowie eine über die Lehren, die die Leipziger Hochschulen aus dem ersten Pandemie-Semester gezogen hatten. Im August 2020 wurden beide Seiten in der LVZ veröffentlicht (Abb. 1).

Donnerstag, 11. August 2020 CAMPUSLEBEN 19

WARUM ANGEHENDE Lehrer und Lehrerinnen auf die Barrikaden gehen

Die Hintergründe zu den Protesten von „Lehre ohne Zukunft“

Stellenkürzungen und Erhöhungen der Lehrverpflichtung an der Universität Leipzig sorgen für Kritik.

„Unglaubliche Überlastung“

Dozierende sehen universitäre Forschung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Gefahr

„Anonyme Abfertigung“

Lehramtsstudierende bemängeln Einbußen in der Qualität ihres Studiums

Durch den Zukunftsvertrag

Prüfung auch für Dozierende

Donnerstag, 20. August 2020 CAMPUSLEBEN 19

Was die Leipziger Hochschulen aus den letzten Krisen-Monaten gelernt haben

Digitale Lehre in Zeiten von Corona

Alles eine Frage der Technik?

Die Pandemie ist nicht vorüber. Leipzigs Hochschulen stehen nun vor der Frage, wie sie das Wintersemester gestalten.

Keine Anpassung des Bafög-Limits

Bei Nichtanrechnung des Sommersemesters wird der Förderanspruch nicht automatisch verlängert

Semester-Bilanz der Studierenden

Kritik an Bundeshilfe

Abb. 1: Die *LVZ*-Seiten aus dem Pilotseminar «Journalismuskompetenz für die Schule: Theorie und Praxis» (Sommersemester 2020), veröffentlicht am 11. und 20.8.2020 (https://www.sozphil.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakult%C3%A4t_SozPhil/Institut_KMW/Journalismus/Campus/campus_2020-08-11.pdf und https://www.sozphil.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakult%C3%A4t_SozPhil/Institut_KMW/Journalismus/Campus/campus_2020-08-20.pdf).

Die praktische journalistische Arbeit hinterliess bei einigen Beteiligten tiefe Eindrücke. So beschrieb in der Seminarevaluation eine Kurzzeit-Reporterin ihre Erkenntnis wie folgt:

> «Journalismus ist wie Gott spielen – die Aufgabe, aus einem übergroßen Netzwerk von Informationen zu selektieren, ich würde sogar sagen, intuitiv zu selektieren. Denn das ist, was passiert ist. Mit ‹Gott spielen› meine ich ein wenig Willkür und gleichzeitige Kontrolle. (...) Und dennoch muss man sich hin und wieder von den eigenen Standpunkten lossagen und möglichst objektiv die Sachlage schildern.»

Da die Berichterstattung über die Konflikte an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät universitätsintern stark wahrgenommen wurde und zu Anschlusskommunikation mit den Verantwortlichen der «Campus-Seite» führte, lautete ein weiteres Fazit einer Beteiligten:

> «Resonanz zu erhalten, ob positiv oder negativ, bedeutet, dass man in seinem Gegenüber etwas ausgelöst hat (...). Diesen Prozess empfinde ich als unglaublich interessant und bereichernd und bin daher sehr dankbar für die Erfahrung.»

Solches Feedback deutet auf nachhaltigen Lernerfolg hin, zumal zu Beginn des Seminars anonym abgefragt worden war, welche Erwartungen die Studierenden an das Seminar hatten, welche Einstellungen sie gegenüber Journalismus hatten und was sie zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand motiviert hatte. Hier war häufig das Interesse an Themen rund um Objektivität und Manipulation genannt worden sowie der Wunsch, Einblick in die journalistische Arbeitsweise zu bekommen. Es ist davon auszugehen, dass die Kombination aus theoretischem Überblickswissen und eigener Recherche-, Selektions- und Präsentationstätigkeit einen differenzierten Einblick in das Regelsystem Journalismus und seine Spannungsfelder – eben auch im Hinblick auf die Objektivitätsnorm und Manipulationsmöglichkeiten – vermittelt hat: Wer einmal selbst journalistisch gearbeitet hat, versteht, wie Journalismus funktioniert, was er leisten kann und was nicht.

Ab dem Wintersemester 2020/21 wurde das Pilotseminar ausdifferenziert in parallel angebotene Seminare zu Journalismuskompetenz, die neben der Theorie die Unterrichtsplanung in Sachen «Fake News» in den Blick nehmen (Dozentin: Juliane Pfeiffer), und solche, in denen journalistische Produkte entstehen (Dozent: Markus Lücker). Letztere wurden wiederum

ausdifferenziert in Seminare mit den Schwerpunkten Print, Radio/Podcast und Social Media. Angesichts der Umbrüche im Mediennutzungsverhalten und in der Medienbranche lässt sich Journalismuskompetenz nämlich nur sinnvoll vermitteln, wenn die Kurse einen multimedialen Ansatz verfolgen und die angehenden Lehrkräfte auch auf diejenigen Medien vorbereiten, in denen sich ihre Schüler:innen überwiegend bewegen.

Als Pendant zur LVZ-Seite des Printkurses nehmen die Studierenden im Radiokurs dreiminütige journalistische Audiobeiträge auf, etwa über die Leipziger Clubkultur unter Pandemiebedingungen, ein Forschungsprojekt zur Haltbarmachung von gespendeten Organen oder gesunde Ernährung und den Nutri-Score. Als Sender (und Leihgeber für professionelle Mikrofone) dient *mephisto 97.6*, das Lokalradio der Universität Leipzig. Um abzusichern, dass die zukünftigen Lehrkräfte Audioprojekte auch an ihren Schulen umsetzen können, wird ihnen auch vermittelt, wie sie Beiträge mit dem eigenen Smartphone aufnehmen, mit kostenfreien Schnittprogrammen bearbeiten und mit Inhalten aus Sounddatenbanken anreichern können.

Im Social-Media-Kurs wiederum entwickeln die Studierenden eigene Formate mit journalistischem Anspruch für Plattformen wie Instagram und TikTok, zum Beispiel auf Kinder zugeschnittene Interviews mit Politiker:innen oder historische Beiträge zur Hexenverfolgung in Leipzig (Abb. 2). Begleitet wird die Arbeit durch Diskussionen darüber, nach welchen Prinzipien die genutzten Plattformen funktionieren. Da Social Media und Podcast als Mediengattungen auf dem Vormarsch sind, bekommen die Studierenden im Radiokurs auch eine Einführung zur Analyse und Gestaltung von Social-Media-Inhalten, und Print-Studierende werden in Audioschnitt-Programme eingewiesen.

Abb. 2: Formate für das Smartphone: Von Studierenden produzierte Instagram-Inhalte aus dem Seminar «Journalismuskompetenz für die Schule: Schwerpunkt Social Media» (Sommersemester 2021; eigene Darstellung).

Der multimediale Ansatz hat sich bewährt. So bestätigte sich in Gesprächen mit den Studierenden, dass Printartikel (als Onlinefassung) für sie nur noch ein Informationsangebot unter vielen sind. Mit dem Fokus auf Social Media oder Podcast können Studierende somit bei ihrer eigenen Mediennutzung abgeholt und zur Reflexion über diese gebracht werden. Für diese Reflexion hat sich ausserdem als erfolgreich erwiesen, immer wieder aktuelle Mediendebatten aufzugreifen und zu diskutieren. Produktiv waren etwa Gespräche über Framing in der Wahlberichterstattung zur Bundestagswahl 2021 oder die medial viel beachtete Aktion *#allesdichtmachen* zur Corona-Politik. Gerade hier konnte herausgearbeitet werden, nach welchen Prinzipien verschiedene Medien arbeiten und wie sich die Arbeitsweise auf die Berichterstattung auswirkt.

In den Journalismuskompetenz-Seminaren von Juliane Pfeiffer liegt der Schwerpunkt des Praxisteils nicht auf der Produktion journalistischer Inhalte, sondern auf der unterrichtsnahen Beschäftigung mit den Phänomenen *Fake News* und *Desinformation*. Das Thema ist seit einigen Jahren virulent und längst auch im Bildungsbereich angekommen. Seine hohe Relevanz zeigt sich anhand einer einfachen Google-Suche mit den Begriffen «fake news schule», die über fünf Millionen Ergebnisse generiert. Darunter findet sich eine Vielzahl von Angeboten mit Unterrichtsmaterialien, die sich explizit an Lehrkräfte wenden und Strategien empfehlen, wie Schüler:innen im Umgang mit Fake News geschult werden sollen.

Quantität und Qualität variieren dabei jeweils stark. Nicht immer sind Arbeitsblätter oder Vorschläge für die Gestaltung einer Schulstunde wissenschaftlich und pädagogisch fundiert.

Als Strategie im Umgang mit Fake News empfehlen Journalismusforschende, den Fokus auf die Unterscheidung zwischen richtigen und falschen Nachrichten zu legen (Rinsdorf 2018; Mantzarlis 2018), denn bei der Produktion von Falschmeldungen würden zwar journalistische Darstellungsroutinen imitiert, «aber redaktionelle Normen und Prozesse, die im journalistischen Produktionsprozess für die Korrektheit und Glaubwürdigkeit der Information sorgen, systematisch nicht befolgt» (Bader et al. 2020, 38). Der Wahrheitsgehalt von Nachrichten lässt sich mit journalistischen und wissenschaftlichen Methoden systematisch überprüfen. Wie ein solches «Debunking» in der Praxis aussieht, wird im Seminar nachvollzogen. Eine spezielle Suchmaschine von Google, die Faktenchecks anerkannter Redaktionen (bspw. von Correctiv und der dpa) ausgibt,[8] hilft bei der Auswahl exemplarischer Beiträge: Hier kann man z. B. «Leipzig» eingeben und bekommt Faktenchecks von Beiträgen mit Leipzig-Bezug angezeigt. Dies holt die künftigen Lehrkräfte in ihrer Lebenswelt ab und ermöglicht ihnen perspektivisch auch, am späteren Arbeitsort einen Lebensweltbezug für ihre Schüler:innen herzustellen. Jeder der gefundenen Beiträge erklärt Schritt für Schritt, wie bei der Überprüfungsrecherche vorgegangen wurde. Für die Studierenden zeigt sich hier am konkreten Beispiel, wie Journalist:innen etwa Behörden abtelefonieren oder Dokumente und Fotos mit Online-Tools (wie: Bilderrückwärtssuche) prüfen.

Anhand dieser Faktenchecks wird auch deutlich, wie Journalist:innen zu einer Bewertung kommen, und dass diese nicht zwingend eindeutig sein muss. Am Ende solcher Faktenchecks kann stehen, dass eine Nachricht schlicht falsch ist oder richtig, teilweise falsch oder ohne Belege. Das wiederum deckt sich mit dem wissenschaftlichen Verständnis von Fake News und Desinformationskampagnen: Diese bestehen nicht immer aus frei erfundenen Tatsachenbehauptungen, sondern oft aus einer Mischung von wahren Begebenheiten, noch nicht bewiesenen (aber auch noch nicht widerlegten) Gerüchten und Verdächtigungen sowie hinzuerfundenen Details.

8 https://toolbox.google.com/factcheck/explorer.

Doch nicht nur mit «Fake News» setzen sich die Studierenden in diesen auf die Unterrichtsplanung orientierten Seminare auseinander. Sie analysieren auch Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema auf ihre wissenschaftliche und didaktische Qualität und schauen sich mithilfe von Web-Quellen und OSINT-Tools (OSINT steht für «Open Source Intelligence») unter anderem die Produzent:innen dieser Materialien näher an. Ein solcher Quellencheck zeigt dann zum Beispiel in einer studentischen Recherche für das Projekt «ZEIT für die Schule» das Firmengeflecht hinter dem Projekt und dem ZEIT-Verlag auf (Abb. 3). Damit werden die Lehramtsstudierenden befähigt, sich eigenständig mithilfe frei zugänglicher Informationen und Tools über den Organisationskontext von Medienhäusern – eine der «Zwiebelschalen» des Journalismus – zu orientieren.

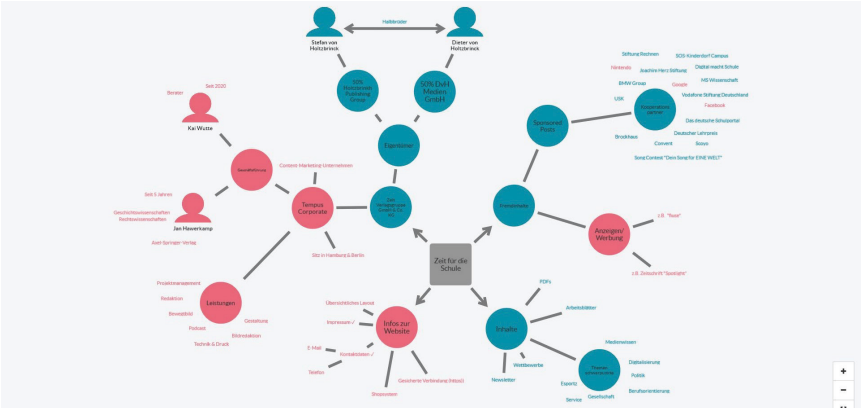


Abb. 3: Ein Ausschnitt des Organisationshintergrunds des Projekts «ZEIT für die Schule», von Studierenden recherchiert und dargestellt im Seminar «Journalismuskompetenz für die Schule: Theorie und Praxis» (Sommersemester 2021) (Quelle: Niels Tränkle und Matthias Kühne).

4. Vermittlung von Demokratiekompetenz

Parallel zu Seminaren, die die Journalismuskompetenz in den Blick nehmen, werden von Frederik Damerau und Christopher Pollak Seminare angeboten, die den Studierenden das notwendige Wissen und die Fähigkeiten vermitteln, um Demokratiebildung in ihr professionelles Lehrkräftehandeln integrieren und damit letztlich die demokratische Schulkultur fördern zu können. In den Seminaren wird das Bewusstsein dafür geschärft,

dass Demokratiebildung nicht nur Aufgabe des politischen Fachunterrichts ist, sondern eine Querschnittsaufgabe, die alle Lehrpersonen und alle Fächer betrifft und deren Qualität darüber hinaus auch davon abhängt, dass ebenso die Schulleitung, die Mitarbeiter:innen der Mensa und des Gebäudemanagements, die Eltern und nicht zuletzt die Schüler:innen beteiligt sind.

Demokratiebildung hört nicht nach dem Unterricht und hinter dem Klassenzimmer auf; vielmehr muss sie von einer demokratischen Schulentwicklung flankiert werden und zur Etablierung einer demokratischen Schulkultur führen. Für die demokratische Gestaltung von Schule müssen alle an Schule beteiligten Menschen mitmachen (vgl. u. a. Riegel 2011; DeGeDe 2017; Veith et al. 2018; Beutel und Rademacher 2018). Damit wird in den Seminaren eine Botschaft ausgesandt, mit der einige der Studierenden zum ersten Mal oder nur selten in Berührung kommen, wie das folgende Feedback aus einer Seminarevaluation bezeugt:

> «Das Seminar war für mich ein informativer und spannender Weg, mich mit Themen auseinanderzusetzen, die sonst deutlich zu kurz kommen.»

Ein wichtiger erster Schritt auf dem Weg zu einer demokratischen Kultur ist das individuelle Bewusstsein einer demokratischen Haltung der Studierenden. Diese Haltung sollen die angehenden Lehrpersonen reflektieren, um später in ihrer Rolle als Multiplikator:innen ihrem Arbeitsauftrag, wie er im sächsischen Schulgesetz formuliert ist, gerecht zu werden. Wie jedoch erreichen wir diese Ziele?

4.1 Inhaltliche Konzeption

Vor dem Hintergrund, dass unsere Seminare für die meisten Lehramtsstudierenden der erste akademische Berührungspunkt mit den Themen Demokratie und Demokratiebildung ist, wird die Seminarkonzeption von fünf Themenblöcken geprägt, die die rechtlichen und theoretischen Grundlagen legen und ein fundiertes Orientierungswissen im Feld der Demokratiebildung aufbauen sollen:

Erster Block: Grundlagen

Vom staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag und aktuellen empirischen Befunden ausgehend wird Demokratiebildung begründet, werden Ziele formuliert sowie Handlungsrahmen abgesteckt. Den zugrunde liegenden Prinzipien, wie dem Beutelsbacher Konsens (Wehling 1977), wird sich bspw. anhand diskursiver Gedankenexperimente angenähert: Die Studierenden versetzen sich hierfür in ihr zukünftiges Ich und diskutieren aus Sicht einer Lehrkraft praxisnahe Beispiele aus dem Schulalltag. Kontroversitätsgebot und Indoktrinationsverbot werden beleuchtet und eingeordnet.

Mit Blick darauf, dass wir es vor allem mit Studierenden zu tun haben, die keine Politik-Fachlehrkräfte werden und somit auch kein grundlegendes Fachwissen dazu mitbringen, wird dies von den Studierenden dankend angenommen:

> «Ich finde es sehr gut, dass hier die Möglichkeit gegeben ist, gemeinsam zu diskutieren und sich intensiv zusammen mit den Kommilitoninnen über das Thema zu unterhalten bzw. deren Gedankengängen zu folgen.»

Des Weiteren werden verschiedene Demokratiebegriffe besprochen – wie das Himmelmann'sche Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelmann 2016) – und mit den Demokratieverständnissen der Seminarteilnehmenden abgeglichen.

Zweiter Block: Demokratiepädagogik

Mit der Demokratiepädagogik wird den Studierenden eine Disziplin des Demokratielernens (ebd.) vorgestellt, die nicht genuin auf den Politikunterricht bezogen, sondern universell einsetzbar ist. Ausgegangen wird hier von Deweys Konzept des Lernens durch Erfahren (vgl. Jörke 2007). Durch Erfahren und Handeln wird ein Verständnis über grundlegende demokratische Prinzipien hergestellt. Bildungsziel ist die Mündigkeit, also die «selbstbestimmte Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft». Dies benötigt demokratische Erfahrungsräume in der Schule. Dazu gehört zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Themen wie Mitbestimmung im

Unterricht/partizipativer Unterricht, Feedbackkultur, partizipative Leistungsbewertung, partizipationsorientierte Aufgabenkultur, eigenverantwortliches Lernen, Anerkennung und Selbstwirksamkeit. Der pädagogische Blick auf die Demokratie ist dabei für die Studierenden oft neu: «Ich habe viel über den Umgang mit Menschen und besonderen Situationen gelernt, was mir in der Zukunft weiterhelfen wird», so eine Rückmeldung.

Dritter Block: Demokratische Schulentwicklung und Demokratische Schulkultur

Neben der Didaktik der Politischen Bildung und der Demokratiepädagogik ist die Demokratische Schulentwicklung ein weiterer wichtiger Bereich, um sich den Einflussfaktoren für eine demokratische Schulkultur zu nähern. In diesem Themenblock gerät die Schule als Ganzes in den Fokus. Mit dem Merkmalskatalog demokratiepädagogischer Schulen (DeGeDe 2017) werden neben der Lern- und Schulkultur auch Themen wie Professionalität, Personalmanagement, Fort- und Weiterbildungen sowie der Umgang mit Rahmenbedingungen in den Blick genommen. Klassenrat (vgl. Beutel und Rademacher 2018) und Schülervertretung sind Mitbestimmungsmöglichkeiten an Schulen, die auch ganz praktisch diskutiert werden.

Vierter Block: Praxis und gelebte Demokratie

Hier beschäftigen sich die Studierenden mit Praxisbeispielen aus Demokratiepädagogik und demokratischer Schulentwicklung. Dies soll dazu führen, dass die Studierenden ein Gefühl für die Vielfalt an Möglichkeiten bekommen und Lust entwickeln, später Eigenes auszuprobieren. Daneben lernen sie das Programm «Betzavta» kennen. Betzavta ermöglicht das Erfahren, Erlernen und Begreifen des gesellschaftlichen Miteinanders und rückt die persönliche Perspektive und Verortung als Bestandteil der Gesellschaft in den Mittelpunkt (vgl. IDA o. J.; mehr dazu s. unten).

Fünfter Block: Ausserschulische Akteure der politischen Bildung
Abschliessend werden den Studierenden Ansprechpartner:innen, Beratungsstellen und weitere Unterstützungssysteme mit auf den Weg gegeben, um ihnen zu zeigen, dass sie mit ihren Fragen und Intentionen nicht allein sind. Eine demokratische Gesellschaft baut auf Kooperationen auf. Dies gilt auch für die Demokratiebildung in der Schule.

4.2 Zwischenfazit

Das eigene Demokratieverständnis soll geschärft und reflektiert werden, ein Überblick über die verschiedenen Anwendungsfelder der Demokratiebildung in der Schule wird geschaffen. Dazu gehört aber auch, dass den Studierenden die Scheu vor dem komplexen und vielschichtigen Thema Demokratie genommen wird. Aufgrund einer zunehmenden Politisierung der schulischen Demokratiebildung, zum Beispiel durch die öffentliche Diskussion um Meldeportale für Lehrpersonen (vgl. Cremer 2019), sind viele Lehrkräfte verunsichert (vgl. u. a. George 2019); auch Studierende haben Ängste in Bezug auf die Demokratiebildung entwickelt. Eine Folge davon ist, dass sich Lehrkräfte bevorzugt auf eine Position zurückziehen, die mit «neutral» bezeichnet wird und oftmals bedeutet, dass alles «Politische» – eine Fehlübersetzung des Demokratischen – vermieden wird. Dabei ist der Arbeitsauftrag, abgedeckt durch Grundgesetz und Schulgesetze (vgl. Freistaat Sachsen 2018), normativ und mit Blick auf den Demokratiebegriff keineswegs neutral.

Neben dem Ziel, die Schüler:innen zu einem selbstständigen, eigenverantwortlichen, sozialen und nachhaltigen Handeln in der Gesellschaft zu befähigen, sollen sie auch lernen, Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ethnischen und kulturellen Herkünften, äusseren Erscheinungen, religiösen und weltanschaulichen Ansichten sowie sexuellen Orientierungen, und sich für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzusetzen (vgl. ebd.). In dieser Frage ist das Schulgesetz klar und neben der Bindung an die Werte der freiheitlichen demokratischen Grundordnung mit der Verpflichtung auf die Bürger- und Menschenrechte alles andere als neutral. Die Diskussionen darüber im Seminar stellen Prozesse dar, bei denen Studierende oftmals das erste Mal für sich einen Unterschied

entwickeln zwischen einer demokratischen Haltung, die sich im Arbeitsauftrag widerspiegelt, und einer tatsächlich geforderten parteipolitischen Neutralität. Der Arbeitsauftrag ist hier ganz klar: Gegenüber der Demokratie darf sich keine Lehrperson «neutral» verhalten.

4.3 «Betzavta»-Training

Neben den beschriebenen Seminaren von Frederik Damerau und Christopher Pollak bot JoDem im Sommersemester 2021 zusätzlich ein «Betzavta»-Training als dreitägiges Blockseminar an, um den Ansatz der Erfahrungsorientierung in der Vermittlung von Demokratiekompetenz zu stärken. Es war eine deutschlandweite Premiere, dass das aus Israel stammende Demokratietraining Betzavta (dt. «Miteinander») in der Lehramtsausbildung angeboten wurde. Die zertifizierten Betzavta-Trainerinnen Mihaela Raguž-Osterloh und Nadine Renkel aus Leipzig gaben den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, unmittelbare persönliche Erfahrungen mit ihrer eigenen demokratischen Haltung und ihrem demokratischen Handeln zu machen. Die drei Tage waren nach der Himmelmann'schen Unterteilung des Demokratiebegriffs strukturiert:

Erster Block: Demokratie als Lebensform

Grundthema: Was ist Demokratie und was hat das mit meiner Rolle als Lehrende:r zu tun? Vorbildrolle im Schulalltag – Wie demokratisch löse ich Konflikte? Welche Position nehme ich in Gruppen ein?

Zweiter Block: Demokratie als Gesellschaftsform

Grundthema: Wie gehen wir mit Minderheiten um? Inklusion/Integration in Schule – Wie schaffe ich es, alle im Blick zu haben und mitzunehmen? Welche Verantwortung trage ich als Mitglied einer Gruppe? Wie verhalte ich mich unter Druck und Ambivalenz in meiner eigenen Gruppe?

Dritter Block: Demokratie als Herrschaftsform

Grundthema: Wie gestalten wir Schule? Wie demokratisch kann ich im System Schule wirken? Ist unser Schulsystem demokratisch gestaltet? Welche Verantwortung trage ich als Lehrende:r für die Mitgestaltung der Gesellschaft?

Zentrale Bestandteile des Trainings waren je ein bis zwei Übungen pro Block aus dem Methodenrepertoire von Betzavta (nachzulesen in Maroshek-Klarman und Rabi 2015; Shinar-Zamir 2006; Maroshek-Klarman 2001) und die intensive Reflexion des Erlebten.

SACHSEN UND MITTELDEUTSCHLAND Dienstag, 27. Juli 2021

Sachsens Lehrer trainieren Demokratie

Autoritäres Denken soll im Freistaat schon im Kindesalter bekämpft werden – und am besten in der Schule. Zu Besuch bei einem besonderen Training für Leipziger Lehramtsstudierende.

Von Josa Mania-Schlegel

Leipzig. Welche Strafe hat ein Schüler verdient, der immer wieder zu spät zum Unterricht kommt? Irgendwann gegen Nachmittag haben sich Anna, Flo, Noa, Benny und Nele in dieser Frage verheddert.

„Die Lehrkraft sollte einfach die Strafe bestimmen", sagt Anna. „Aber was, wenn der Schüler unbeliebt ist? Dann macht sich die ganze Klasse über ihn lustig", sagt Flo. „Vielleicht wäre eine Strafe okay, wenn der Schüler in Revision gehen kann", sagt Noa. „Es muss eine unabhängige Instanz geben", sagt Benny. „Ich hab's, wir gründen eine unabhängige Kontrollbehörde, die entscheidet."

„Eine Behörde?", sagt Nele. „Das ist übertrieben." Seufzen.

Ein Seminarraum in der Leipziger Innenstadt. Den Schüler, der zu spät kommt, gibt es nicht. Er ist Fiktion, ein Teil einer Übung. Die fünf jungen Leute, die über ihn richten, sind Lehramtsstudenten. Heute proben sie, was sie irgendwann einmal real entscheiden sollen. Aber hinter dem Seminar steckt ein politischer Gedanke, denn es nennt sich „Demokratie-Training". Und ohne den Rechtsruck in Sachsen, ohne Pegida und die AfD müsste es wohl gar nicht stattfinden.

Demokratie muss „bereits in jungen Jahren" gelernt werden

Seminarleiterin Mihaela Raguz-Osterloh, 44, eine mittelgroße Frau mit nussbraunen Augen, Tochter eines bosnisch-kroatischen Gastarbeiter-Paars, tritt vor die kleine Gruppe. „Es geht mir darum", sagt sie, „dass ihr später mit einem Verständnis von Demokratie in das System Schule geht – und dort etwas verändert."

Lehrer sollen in der Ausbildung lernen, wie man den Sinn von Demokratie vermittelt – so will es die sächsische Regierung. Und das hat mit dem Rechtsruck in dem Land zu tun. Nachdem 2014 die AfD in den

Eine Gruppe von Lehramtsstudenten hat jetzt an einem Demokratie-Training in Leipzig teilgenommen.
FOTOS: CHRISTIAN MODLA

scheid. Die schlechteste Lösung für alle Beteiligten."

Moment, war nicht genau das der Inbegriff von Demokratie? Freie Wahlen, das Volk entscheidet? „Nein", sagt die Bremer Sozialarbeiterin. Der Glaube, man könne einfach über alles abstimmen, würde schon autoritäre Tendenzen nähren. Denn was, wenn man über die Aufnahme von Flüchtlingen abstimmen ließe? Oder, noch extremer, über die Wiedereinführung der

Abb. 4: Reportage über das Betzavta-Training von JoDem in der *Leipziger Volkszeitung* vom 27.7.2021, Seite 11.

Die Erfahrungen mit diesem Lehrangebot fielen zweischneidig aus: Einerseits wurde das Seminar von den Teilnehmenden hervorragend evaluiert. Beispiele aus den Feedback-Bögen:

> «Das Lernklima war überragend. Lernen passierte induktiv und Interesse wurde geweckt, für ein mir zuvor weitgehend unbekanntes Thema.»
> «Tolle Arbeit in der Gruppe, Reflexionen super bereichernd, inspirierend.»
> «Danke, danke, danke!!!».

Auch die Lokalpresse interessierte sich für das Thema, nahm an der Abschlusssitzung teil und veröffentlichte eine grosse Reportage (Abb. 4). Auf der anderen Seite hatten sich in das Seminar, das für 20 Personen ausgelegt war, nur 8 Studierende eingeschrieben, von denen am Ende lediglich 5 teilnahmen. Diese geringe Resonanz mag, so unsere Vermutung, mit dem Titel der Veranstaltung zusammengehangen haben, der wohl eher nur ausdrückliche Demokratie-Fans angesprochen hat («Erlebbare Demokratie: Ein erfahrungsorientiertes Betzavta-Training für Lehramtsstudierende»). Möglicherweise würde ein solches Angebot mehr Studierende anziehen, wenn bereits im Titel konkret anwendbare Lösungen für künftige Probleme der Teilnehmenden in Unterricht und Schulalltag in Aussicht gestellt würden.

5. Schlussbemerkung

In diesem Beitrag wurden Einblicke in die universitäre Lehre des Zentrums Journalismus und Demokratie gegeben. Es wurde gezeigt, wie mit einer konsequenten Verschränkung von Wissensvermittlung und praktischen Erfahrungen in den Bereichen Journalismus und Demokratie auf eine Erhöhung des jeweiligen Kompetenzniveaus von Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig gezielt wird. Dass dies Erfolg zeitigt, belegen nicht nur Ergebnisse von Seminarevaluationen, sondern inzwischen auch eine repräsentative Befragung von Leipziger Lehramtsstudierenden zu ihrer kognitiven Journalismuskompetenz, die einen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch eines entsprechenden Seminars und dem Medienwissen zeigte (vgl. Beiler et al. 2023 in diesem Band).

Klar ist aber auch, dass es angesichts der vorhandenen Defizite und des Ausmasses an Medienmisstrauen und Demokratieskepsis einen langen Atem braucht, um nachhaltige Erfolge zu erzielen. Der Ansatz, Lehrkräfte

als künftige Multiplikator:innen sowie als Vorbilder für die nachwachsenden Generationen mit diesen Themen intensiv in Berührung zu bringen, erscheint vielversprechend. Unerlässlich ist auch, dass die Sächsische Staatsregierung kürzlich die rechtlichen Grundlagen dafür geschaffen hat, Medienbildung und Politische Bildung zum nicht mehr vermeidbaren Pflichtteil eines jeden Lehramtsstudiums unabhängig von Fach und Schulform zu machen.

Das Zentrum Journalismus und Demokratie (JoDem) wird jedenfalls alles daransetzen, seine Lehre zur Vermittlung von Journalismus- und Demokratiekompetenz auf hohem Niveau weiterzuführen und fortzuentwickeln. Ein weiterer aus unserer Sicht notwendiger Schritt nach der Etablierung im Lehramtsstudium ist es, Journalismus- und Demokratiekompetenz kontinuierlich auch in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu vermitteln. Dies fokussiert erstens Lehrkräfte im Job, die mit diesen Themen im Studium noch nicht in Berührung gekommen sind. Und zweitens vertieft es Kompetenzen nach einer «Basissensibilisierung» im Studium, die angesichts der Herausforderungen und fortwährender gesellschaftlicher Veränderungen mit wechselnden Problemlagen weder ausreichend ist noch jemals abgeschlossen sein kann.

Literatur

Bader, Katarina, Carolin Jansen, und Lars Rinsdorf. 2020. «Jenseits der Fakten. Deutschsprachige Fake News aus Sicht der Journalistik». In *Desinformation aufdecken und bekämpfen. Interdisziplinäre Ansätze gegen Desinformationskampagnen und für Meinungspluralität*, herausgegeben von Martin Steinebach, Katarina Bader, Lars Rinsdorf, Nicole Krämer und Alexander Roßnagel, 33–76. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748904816.

Beiler, Markus, und Johanna Kiesler. 2018. «‹Lügenpresse! Lying press!› Is the Press lying? A Content Analysis of the Bias of Journalistic Coverage about ‹Pegida›, the Movement behind this Accusation». In *Trust in Media and Journalism: Empirical Perspectives on Ethics, Norms and Populism in Europe*, herausgegeben von Kim Otto und Andreas Köhler, 155–79. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20765-6_9.

Beiler, Markus, Uwe Krüger, und Juliane Pfeiffer. 2020. «Journalismusausbildung breiter denken! Journalismuskompetenz in Zeiten von Digitalisierung und Vertrauenserosion». In *Fake News, Framing, Fact-Checking: Nachrichten im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Tanja Köhler, 447–76. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839450253-024.

Beiler, Markus, Uwe Krüger, Sophie Menner, und Juliane Pfeiffer. 2023. «Mit Journalismuskompetenz den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken. Ein Modell für die Lehramtsausbildung und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden». In *Jahrbuch Medienpädagogik 19: Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens*, herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf, 311–38. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.12.X.

Betche, Pauline, und Martin Hoffmann. 2021. *Feindbild Journalist 5: Alliiert im Pressehass.* Leipzig: European Centre for Press and Media Freedom, https://www.ecpmf.eu/wp-content/uploads/2021/03/Feindbild-Journalist-5-Alliiert-im-Pressehass.pdf.

Beutel, Wolfgang, und Helmolt Rademacher. 2018. «Demokratische Schulentwicklung». In *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*, herausgegeben von Steve Kenner und Dirk Lange, 101–14. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Bigl, Benjamin, und Markus Schubert. 2021. *Medienkompetenz in Sachsen. Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft.* Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung.

Cremer, Hendrik. 2019. «Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?». https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Analyse_Studie/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf. Zugegriffen: 9. Februar 2022.

DeGeDe. 2017. *Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog.* 4. Aufl., Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/01/degede-merkmalskatalog-2017-web.pdf.

dimap. 2016. Sachsen-Monitor 2016. Ergebnisbericht. https://www.staatsregierung.sachsen.de/download/staatsregierung/Ergebnisbericht_Sachsen-Monitor_2016.pdf.

Faus, Rainer, Tom Mannewitz, Simon Storks, Kai Unzicker, und Erik Vollmann. 2019. *Schwindendes Vertrauen in Politik und Parteien: Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Gesellschaftlicher_Zusammenhalt/ST-LW_Studie_Schwindendes_Vertrauen_in_Politik_und_Parteien_2019.pdf.

Freistaat Sachsen. 2018. *Sächsisches Schulgesetz.* https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz.

George, Daniel. 2019. «Was das Meldeportal der AfD für Sachsen-Anhalts Lehrer bedeutet». MDR Sachsen-Anhalt vom 7.2. https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen-anhalt/landespolitik/was-das-meldeportal-der-afd-fuer-sachsen-anhalts-lehrer-bedeutet-100.html. Zugegriffen: 9. Februar 2022.

Himmelmann, Gerhard. 2016. *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* 4. Aufl., Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.

IDA. o. J. Betzavta / Miteinander. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit. https://www.vielfalt-mediathek.de/betzavta-miteinander.

Jörke, Dirk. 2007. «John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung». In *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung*, herausgegeben von Dirk Lange und Gerhard Himmelmann, 87–100 Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90585-3_7.

KMK. o. J. *Demokratiebildung.* Kultusministerkonferenz, https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html.

Lange, Dirk. 2019. «Jetzt ist die richtige Zeit für Demokratiebildung». Interview von Helmolt Rademacher. In *Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik*, herausgegeben von Markus Gloe und Helmolt Rademacher, 29–36. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Mantzarlis, Alexios. 2018. «Module 5: Fact checking 101». In *Journalism, ‹Fake News› & Disinformation. Handbook for Journalism Education and Training*, herausgegeben von Cherilyn Ireton und Julie Posetti, 85–100. Paris: UNESCO. Series on Journalism Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552.

Maroshek-Klarman, Uki. 2001. *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta.* 3. Auflage, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Maroshek-Klarman, Uki, und Saber Rabi. 2015. *Mehr als eine Demokratie. Sieben verschiedene Demokratieformen verstehen und erleben – 73 Übungen nach der «Betzavta»-Methode*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Meier, Klaus. 2018. *Journalistik*. 4., überarbeitete Auflage. Konstanz: UTB.

Riegel, Enja. 2011. «Mit der Erfahrung von ‹Demokratie› mündig werden – Aspekte einer ‹Bürgerschule›». In *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*, herausgegeben von Wolfgang Beutel und Peter Fauser, 154–70. 2. Aufl., Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.

Rinsdorf, Lars. 2018. Fake News. In *Journalistikon. Das Wörterbuch der Journalistik*, http://journalistikon.de/fake news/.

Shinar-Zamir, Nivi. 2006. *ABC der Demokratie. Demokratie-Erziehung für Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse.* Lich/Hessen: Verl. Ed. AV.

Universität Leipzig. 2020. «Jahresbericht 2020». https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/Dokumente/2020_Jahresbericht.pdf.

Veith, Hermann, Monika Buhl, Mario Förster, und Michaela Weiß. 2018. «Demokratische Bildungslandschaften». In *Demokratische Bildungslandschaften. 5. Jahrbuch Demokratiepädagogik*, herausgegeben von Monika Buhl, Mario Förster, Hermann Veith und Michaela Weiß, 18–28. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Wehling, Hans-Georg. 1977. «Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch». In *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, herausgegeben von Siegfried Schiele und Herbert Schneider, 173–84 Stuttgart: Klett.

Weischenberg, Siegfried. 1998. *Journalistik: Medienkommunikation: Theorie und Praxis Band 1: Mediensysteme – Medienethik – Medieninstitutionen.* Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80843-1.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Digital Streetwork

Entwurf einer begleitenden Medienpädagogik am Beispiel virtueller Spielwelten

Fabian Wiedel[1]

[1] Universität Passau

Zusammenfassung

Der kommunikationswissenschaftlich gerahmte Beitrag definiert zunächst zentrale Chancen und Risikofelder mediatisierter Gesellschaftskommunikation. Eine aktive Medienpädagogik wird vor diesem Hintergrund als wichtiger Faktor vor allem unter Heranwachsenden etabliert. Die praktische Medienkompetenzvermittlung muss sich momentan allerdings substanziellen Herausforderungen stellen: Gerade Lehrpersonen und Eltern verfügen in der Breite nicht über ausreichende Kenntnisse, Ressourcen und Handlungsmotivationen. Eine vergleichsweise grosse medienpädagogische Last liegt deshalb im rehabilitativen Bereich, wenn also bereits (nachhaltig) negative Nutzungserfahrungen konstruktiv verarbeitet werden müssen. Verantwortlich für diese Unwucht ist auch, dass Medienpädagog:innen derzeit nicht auf das eigentliche Digitalhandeln Heranwachsender zugreifen können. Diese schliessen ihre virtuellen Rückzugsorte auch bewusst gegenüber Erwachsenen ab. Vorgeschlagen wird deshalb, die Methoden analoger Strassensozialarbeit in den digitalen Raum zu übertragen und medienpädagogisch einzusetzen. Speziell für digitale Netzwerke und Communitys ausgebildete Streetworker:innen könnten nutzungsbegleitend und über einen längeren Zeitraum mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die medienpädagogische Wirksamkeit könnte dadurch ansteigen, auch weil von innen heraus

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Wiedel, Fabian. 2023. «Digital Streetwork. Entwurf einer begleitenden Medienpädagogik am Beispiel virtueller Spielwelten». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 365–391. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.14.X.

der tatsächliche Bedarf definiert und die optimale Unterstützung aktiviert werden kann. Digital Streetwork könnte insofern zu einem koordinierenden Schlüsselmoment im gesellschaftlichen Netzwerk medienpädagogischer Akteur:innen werden. Empirisch überprüft wurde der Ansatz hier am Anwendungsbeispiel Videospielsucht in einer Leitfaden-Befragung von 20 Expert:innen aus der praktischen Medienpädagogik und Sozialarbeit, aus Psychologie und Psychiatrie sowie aus dem Gaming.

Digital Streetwork. Conceptual Design of an accompanying Media Education using the Example of Online Gaming

Abstract

This article at first defines essential chances and risk factors in mediated communication. Then, active media literacy training is established as an important component in adolescents' lives. However, practical media education faces a number of substantial challenges: Especially teachers and parents on a broad scale lack knowledge, resources and motivation to act. This is why a comparatively big emphasis lies on rehabilitation, when (strongly) negative user experiences have to be processed positively. Beyond this, media educators cannot access the young digital media usage itself, because adolescents strategically lock and block adults from their virtual shelters. Therefore, it is proposed to transfer the methods of analog outreach social work to digital spheres for media education purposes. For digital networks and communities trained social workers can accompany adolescents in long-term relationships. Media education thus may become more efficient, since demand can be defined from the inside and ideal support can be activated. Digital outreach social work thus is not just a tool of media literacy training, but might become a coordinating key factor in society's network of media education actors and measures. Empirical testing in this study focuses on gaming and video game addiction as fields of action, and includes 20 in-depth interviews with media education practitioners.

Hinweis

Dieser Beitrag enthält ausgewählte Befunde aus Fabian Wiedels Dissertationsschrift (Wiedel 2022). Das Hauptwerk führt das Theoriemodell ganzheitlicher Medienkompetenzvermittlung sowie das Gaming-Streetwork-Handlungsmodell unter anderem mit Zitaten von Expert:innen noch wesentlich detaillierter aus. Zudem werden darin ein Medienkompetenz-Katalog im Gaming sowie ein empirisches Forschungsprogramm zu aktuellen Fragestellungen ganzheitlicher Medienpädagogik und digitaler Streetwork vorgelegt.

1. Grenzen einer punktuellen Medienkompetenzvermittlung

Eindrucksvoll zeigt die Forschung zur Mediatisierung und Medialisierung der Gesellschaft auf, wie dynamisch sich die öffentliche und private Kommunikation seit der Öffnung des Internets zu Beginn der 1990er-Jahre verändern (Krotz und Hepp 2012; Hepp et al. 2018; Meyen 2009; Landerer 2013). In der westlichen Welt nutzen mittlerweile fast alle Menschen digitale Kommunikationstechnologien, weltweit lässt sich von einem steten Wachstum ausgehen (mpfs 2020; mpfs 2021; Eurostat 2020; Internet World Stats 2020). Schon seit längerem sind stationäre Zugänge durch mobile Endgeräte und Anwendungen ergänzt worden. Augmented und Virtual Reality, das Metaverse und künstliche Intelligenz entwachsen schrittweise dem Konzeptblock und werden Bestandteil der alltäglichen Realität (Thimm und Bächle 2019; Schröter 2019; Mileva 2019). Der Gaming-Sektor ist ein gutes Beispiel dafür, dass sich in digitalen Medien ganz eigene gesellschaftliche Subkulturen bilden, die sich in ihrer sozialen Funktionslogik teilweise von der echten Welt abgekoppelt haben (Halley 2019; Breiner und Kolibius 2019, 41ff.; Reeves und Read 2009; game e. V. 2020a; game e. V. 2020b; Yee 2020; Scholz 2019, 119).

Die Medienpädagogik kann vor diesem Hintergrund mit guten Argumenten als gesellschaftliche Schlüsseldisziplin (Friedrichs-Liesenkötter et al. 2020) bezeichnet werden. Digitale Mediennutzung kann inklusiv wirken, Kreativität und Sozialität fördern sowie Lernprozesse unterstützen (Baecker 2019, 93ff.; Schaumburg und Prasse 2019, 168ff.). Umgekehrt

können Urheber- oder Persönlichkeitsrechtsverletzungen, Mobbing und Diskriminierung, sowie die Entstehung suchtartigen Verhaltens die individuelle Nutzungserfahrung erheblich beeinträchtigen (u. a. Prinzing 2015, 154ff.; Cheng et al. 2017; Kramer 2019; Porsch und Pieschl 2014, 133ff.; Eichenberg und Auersperg 2014; Illy und Florack 2018). Solche mentalen Grenzüberschreitungen (vgl. auch Wiedel 2019) gehören, ebenso wie körperliche Stressreaktionen (u. a. Habich 2014; Preuk 2016; Wewetzer 2015; Hager und Kern 2017), zur Realität mediatisierter Gesellschaftskommunikation. Gezielte Medienpädagogik soll dabei helfen, das konstruktive Potenzial virtueller Handlungswelten unter Nutzenden zu maximieren, während Risikofelder frühzeitig adressiert und eingedämmt werden sollen (Steinmaurer 2019; Nunner-Winkler 1990, 674f.; Lee et al. 2019). Der medienpädagogische Forschungsdiskurs arbeitet seit über 20 Jahren an Katalogen digitaler Medienkompetenzen, die der Handlungspraxis als Zielgrössen und Bewertungskriterien dienen sollen. Wichtig ist für eine autonome und konstruktive Digitalmediennutzung demnach, (1) über medientechnisches Bedienungswissen zu verfügen, (2) den relevanten Markt der Angebote und Anbieter zu überblicken, (3) in virtuellen Handlungswelten auch produktiv und interaktiv zu arbeiten, (4) Medieninhalte kritisch und wertgebunden zu evaluieren sowie (5) die eigene Mediennutzung zuverlässig regulieren zu können (u. a. Baacke 1996; Schorb 2008, 79; Stodt et al. 2015).

Aus mehreren Gründen lässt sich argumentieren, dass die praktische Vermittlung digitaler Medienkompetenzen diesem theoretischen Selbstbild – jedenfalls im deutschsprachigen Raum – ein gutes Stück hinterherhinkt. Schon die Frage, welche gesellschaftlichen Institutionen für die Medienkompetenzvermittlung verantwortlich gemacht werden können, führt in der Praxis zu Problemen. Klassischerweise gelten die Familien sowie das Schulsystem als besonders einflussreiche und gut ausgebildete pädagogische Akteure. Beide tun sich allerdings merklich schwer damit, einen fruchtbaren Zugang zu digitalen Medien und virtuellen Handlungswelten zu finden. Im Falle der Schulen erklärt sich das als Kombination aus systemischer Unbeweglichkeit und personeller Skepsis. Lehrpläne bieten keinen Platz für medienpädagogische Schwerpunkte (Schaumburg und Prasse 2019, 105ff.; Geisler 2019; Hoffmann und Wagner 2013). Somit verbleibt

es Aufgabe des Lehrpersonals, selbstständig digitale Anwendungsszenarien in ihre Curricula einzubauen. Erfahrungsgemäss geschieht das individuell sehr unterschiedlich engagiert. Nicht alle Lehrpersonen verfügen selbst über ausreichend Medienkompetenzen, um Kinder und Jugendliche effektiv beim Erlernen von Kritik und Selbstkontrolle zu unterstützen (Schaumburg und Prasse 2019, 123f. und 246; Röhrich 2018; Frankfurter Neue Presse 2018; Rheinneckarblog 2018). Auch wollen Pädagog:innen sich teilweise gar nicht engagieren, weil sie beispielsweise einen eher bewahrpädagogischen Habitus vertreten oder es nicht als ihre Aufgabe betrachten (Schaumburg und Prasse 2019, 228ff.; Brüggemann 2013). Der zaghafte Ausbau medientechnischer Infrastruktur sorgt in vielen Schulen zudem dafür, dass medienpädagogische Projekte nur sehr ineffizient durchgeführt werden können (DPhV 2021; Döbeli Honegger 2016).

Auch von den Familien ist eine flächendeckende medienpädagogische Arbeit bis auf Weiteres nicht zu erwarten. Ähnlich wie in der Schulpädagogik verfügen Eltern, Verwandte und Freunde nicht durchweg über umfassend ausgeprägte Medienkompetenzen, gerade im reflexiven und selbstregulatorischen Bereich (Hemminger 2016). Selbst wenn alle Elternteile die Herausbildung von Medienkompetenz unter ihren Kindern gleich stark fördern wollten, wären sie aufgrund eigener Sozialisation und Erfahrung nicht gleich gut dazu in der Lage. Auch Familien pflegen zudem verschiedene pädagogische Grundmuster (Lutz 2013; Bröhm 2018). Zusätzlich ist zu bedenken, dass Heranwachsende häufig gar nicht daran interessiert sind, dass Erwachsene sich nachhaltig in ihre Digitalmediennutzung einmischen, denn im Digitalen findet inzwischen ein nicht zu unterschätzender Teil der jugendlichen Sozialität und Emanzipation statt (Kammerl et al. 2015; Weber 2013). Vor allem älter werdende Jugendliche schliessen ihre digitalen Rückzugsorte also auch bewusst gegenüber Erwachsenen ab.

Dennoch sind in der Praxis zahlreiche gut durchdachte und von sehr fähigen Personen durchgeführte medienpädagogische Angebote zu beobachten. In vielen Familien werden digitale Medien akzeptierend, aber gleichzeitig risikobewusst adressiert (Süddeutsche Zeitung 2019; USK 2020; scoyo 2015). Viele Lehrpersonen starten in Eigeninitiative Digitalkreativprojekte, binden Videospiele als Lernhilfe in den Unterricht ein oder diskutieren mit ihren Schüler:innen über die Vor- und Nachteile sozialer

Medien (Kammerl 2013; Geisler 2019; Stolpmann 2020). Auch in der ausserschulischen Sozialpädagogik werden digitale Medien in Filmworkshops, Eltern-LANs, E-Sport-Turnieren oder jugendpolitischen Diskussionsrunden immer wieder thematisiert (Medienzentrum München 2021a und b; Medienzentrum PARABOL 2021; JFF – Institut für Medienpädagogik 2021). Wo die professionelle Pädagogik an ihre Kapazitätsgrenzen stösst, werden zum Beispiel Expert:innen aus Presse, Psychologie, Politik oder Wissenschaft zu Gastvorträgen eingeladen, um spezielle Teilaspekte der virtuellen Welt wie Online-Nachrichten und Fake News oder Videospiel- und Social-Media-Abhängigkeiten zu besprechen (Dreier et al. 2015; Heinke und Sengl 2020; Süddeutsche Zeitung 2017). Gerade Psychologie und Psychiatrie können momentan zu den besonders gut aufgestellten medienpädagogischen Akteuren gezählt werden. Sowohl in der Diagnostik, als auch mit Blick auf Therapieangebote können einschlägige Risikofelder virtueller Handlungswelten sowie negative Nutzungserfahrungen schon jetzt zielgerichtet und flächendeckend behandelt werden (Te Wildt 2015, 160ff.; Illy und Florack 2018; Wölfling et al. 2013, 41ff.; Kolakowski 2020).

In der Gesamtbetrachtung ergibt sich somit ein ambivalentes Zwischenfazit. Einerseits scheint die Medienpädagogik als Handlungsfeld gesamtgesellschaftlich angekommen zu sein. Der Mehrwert einer gezielten Unterstützung vor allem der Digitalmediennutzung Heranwachsender mit dem Ziel, ein autonom-kompetentes Nutzungsverhalten zu entwickeln, wird häufig öffentlich thematisiert und von allen relevanten pädagogischen Akteuren umgesetzt. Andererseits fehlt ein systemisches Bekenntnis zu dieser Mission. Gerade im präventiven Bereich drängt sich deshalb der Eindruck auf, gezielte Medienpädagogik sei ein lediglich punktuelles Phänomen. Es ist momentan nur sehr bedingt möglich, den tatsächlichen medienpädagogischen Bedarf für eine bestimmte Userin oder einen bestimmten User zu bestimmen, und falls das möglich wäre, sind die fachlich geeigneten medienpädagogischen Akteure häufig nicht willens oder zu schlecht ausgerüstet, um effektiv zu helfen. Eine längerfristige und nutzungsbegleitende Medienkompetenzvermittlung scheint unter diesen Umständen noch gar nicht denkbar. Dementsprechend mangelt es hier auch an sichtbaren Pilotprojekten. Die Diskussion über internetbezogenes Suchtverhalten speziell unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen

offenbart, dass in vielen Fällen bedeutende Medienkompetenzen erst rehabilitativ erlernt werden, wenn es nämlich darum geht, Nutzende nach extrem negativen Nutzungserfahrungen wieder in die mediatisierte Gesellschaft einzugliedern.

2. Digital Streetwork als Schlüsselfaktor nutzungsbegleitender Medienpädagogik

Im Sinne der Zielgruppen medienpädagogischer Arbeit wäre es insofern wünschenswert, die Ressourcen, die Infrastruktur, die institutionelle Bereitschaft sowie die strategischen Ansätze praktischer Medienkompetenzvermittlung auf ein systemisches und dem individuellen Unterstützungsbedarf angemessenes Niveau zu heben. Dieser Beitrag schlägt vor diesem Hintergrund vor, die Arbeitsmethoden analoger Strassensozialarbeit (Gref 1995, 17f.; Wendt 2015, 328ff.) in den digitalen Raum zu übertragen (Digital Streetwork) und damit eine akzeptierte, nutzungsbegleitende Medienpädagogik zu begründen. Eine Digital-Streetwork-Initiative entsendet dabei Sozialarbeiter:innen in soziale Netzwerke, in Videospiele oder auf Nachrichtenportale. Diese im Sinne des Sozialgesetzbuches professionell ausgebildeten Fachleute (AGJ 2014) verfügen gleichzeitig über die nötige jugend- und digitalkulturelle Street Credibility, um von der jeweiligen Community trotz ihres pädagogischen Status anerkannt und aufgenommen zu werden. Medienpädagogisches Fachwissen über die Chancen und Risiken der Digitalmediennutzung befähigt digitale Streetworker:innen zudem zur nutzungsbegleitenden Fallarbeit und Risikodiagnose. Durch den langfristigen und begleitenden Charakter der digitalen Streetwork kann ein wesentlich genaueres Bild vom medienpädagogischen Handeln und Bedarf unter Heranwachsenden gegenüber punktuellen und/oder analogen Settings entstehen. Zusätzlich wachsen pädagogisches Personal und die jungen Nutzenden im Zeitverlauf zusammen, wodurch ein vertrauensvolles und belastbares Fundament für die medienpädagogische Arbeit entsteht. Für die breite Masse der jungen Nutzenden können auf dieser Basis sehr zielgerichtet kompetenzfördernde und nutzungsbegleitende Projektangebote entstehen, die auf einen engen Dialog sowie auf eine kollaborative Zieldefinition und Projektgestaltung setzen. Wenn extremes

Verhalten oder nachhaltig negative Nutzungserfahrungen auftreten, leiten die digitalen Streetworker:innen gezielt pädagogische Interventionen ein, zu denen sie externes Fachpersonal hinzuziehen beziehungsweise ihre Klientel in spezialisierte Hilfsprogramme vermitteln. Gelingt es also, wie in Abbildung 1 am Beispiel Gaming dargestellt, professionell geschulte Sozialpädagog:innen in virtuellen Handlungswelten zu etablieren, könnte sich eine der bedeutendsten medienpädagogischen Black Boxes öffnen.

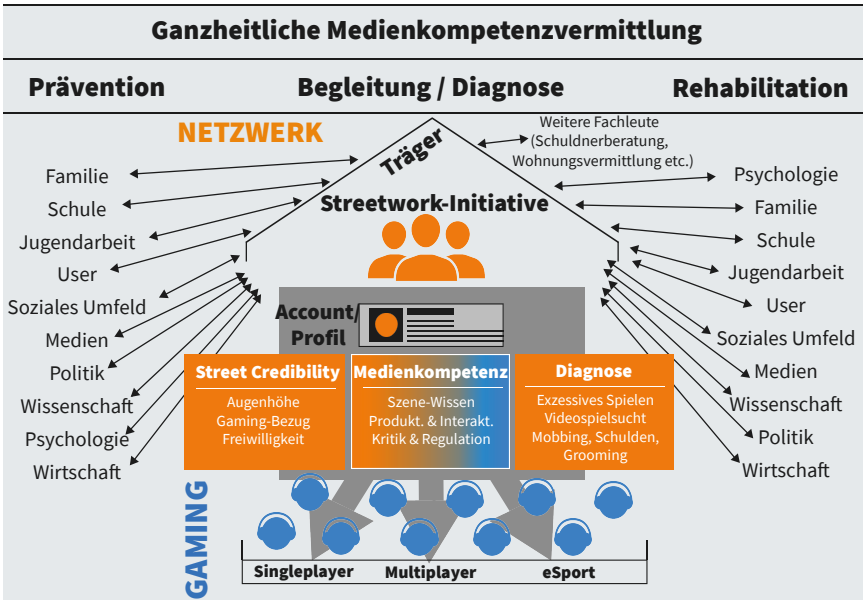


Abb. 1: Organisationsstrukturen und Handlungsprozesse digitaler Streetwork als Teil ganzheitlicher Medienkompetenzvermittlung im Gaming am Beispiel exzessiven und pathologischen Nutzungsverhaltens (eigene Darstellung).

Der Digital-Streetwork-Ansatz könnte also die Suche nach effektiven Methoden der digitalen Medienkompetenzvermittlung nachhaltig stärken. Bestenfalls hilft eine auch nutzungsbegleitend angelegte Medienkompetenzvermittlung aber auch dabei, institutionelle Akteure der Medienpädagogik fallspezifisch, also individualisiert zu aktivieren. Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine digitale Streetworkerin oder ein digitaler Streetworker aufgrund der grossen Vielfalt an Klient:innen,

sozialen Herausforderungen und Unterstützungswünschen auf ein breites Fachnetzwerk angewiesen ist. Abbildung 2 versucht, die bedeutendsten medienpädagogischen Akteure mit grundlegenden Dimensionen sozialer Unterstützung, handlungspraktischen Massnahmen und einem Medienkompetenzkatalog zu einem Netzwerk ganzheitlicher Medienkompetenzvermittlung zu verbinden. Grundsätzlich lassen sich im Modell alle vier Faktorebenen um den User oder die Userin herum frei verschieben. Damit wird es in der Theorie möglich, für jede Userin und jeden User je nach Nutzungszeitpunkt, Nutzungssituation und Vorerfahrung die optimale Faktorenkombination medienpädagogischer Unterstützung einzustellen. Ein Beispiel: Eine Nutzerin im Kindesalter, die noch keine relevante Erfahrung mit digitalen Medien gesammelt hat, soll an die vielfältigen Funktionen einer Social-Foto-App herangeführt werden. Im Modell liesse sich dieses Setting beispielsweise mit der Medienkompetenz *Kreativ mit Medien umgehen* verknüpfen, über die *präventiv aufgeklärt* beziehungsweise die *präventiv eingeübt* werden soll. Infrage kommen auf der Akteursebene hierfür besonders die *(ausser)schulische Pädagogik*, das *soziale Umfeld* oder sogar die Betreiber:innen der App, also die *Wirtschaft*. In einem zweiten Fallbeispiel soll die Fähigkeit zur kritischen Reflexion über Nachrichten oder Social-Media-Inhalte eines Jugendlichen überprüft werden, der digitale Medien bereits regelmässig alleine nutzt. Hierfür müsste dann etwa die Kompetenz *Medien kritisch bewerten* im *diagnostischen* Sinne *begleitet* und *kontrolliert* werden. Die dafür nötigen speziellen Fachkompetenzen könnten insbesondere im Bereich der *(ausser)schulischen Pädagogik*, der *Psychologie und Psychiatrie* oder des Journalismus (im Modell: *Medien*) liegen. Im dritten Fall soll schliesslich einem jungen Erwachsenen Hilfe zukommen, der ein manifestes Videospielsuchtverhalten aufweist. Ziel ist deshalb, auf einer *kurativen* Ebene die Kompetenz *Medien abschalten können korrigierend* und *begleitend* zu stärken. Primär kommen dafür *Psychologie und Psychiatrie* infrage, ergänzend das *soziale Umfeld* und die *ausserschulische Pädagogik*.

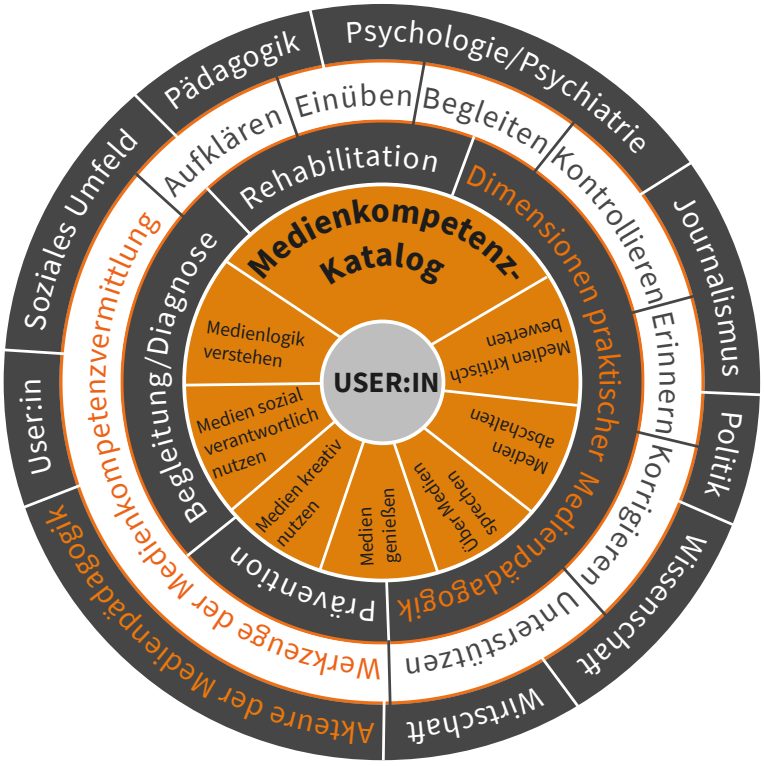


Abb. 2: Modell ganzheitlicher Medienkompetenzvermittlung (eigene Darstellung auf Basis von Porsch und Pieschl 2014; Hipeli 2014; Baacke 1996; Willemse 2016; te Wildt 2015; Kalbitzer 2016).

Digitale Streetworker:innen könnten in diesem komplexen Netzwerk zu einem wertvollen Energiegeber werden. Einerseits können sie, wie beschrieben, durch den nutzungsbegleitenden und akzeptierenden Kontakt vergleichsweise präzise und ohne substanzielle zeitliche Verzögerungen den individuellen Förderbedarf für Heranwachsende auf individueller Ebene sowie im Kollektiv bestimmen. Für das Netzwerk ganzheitlicher Medienkompetenzvermittlung erfüllen sie damit eine navigierende Funktion, bestimmen also konkrete Ziele und Zeitpunkte. Da die interdisziplinäre Netzwerkbildung fester Bestandteil jeder sozialen Arbeit ist, besteht darüber hinaus gute Hoffnung, dass digitale Streetworker:innen ein

Eigeninteresse und die persönlichen Fähigkeiten mitbringen, auch medienpädagogische Akteure im Sinne der systemischen Aktivierung und Effizienz miteinander zu vernetzen

3. Nutzungsbegleitende Medienpädagogik: Eine empirische Annäherung

Im Rahmen einer ersten empirischen Studie wurde Digital Streetwork hier als medienpädagogisches Arbeitsprinzip mit 20 Expert:innen aus der praktischen Medienpädagogik, der Psychologie und Psychiatrie sowie dem Gaming(-Journalismus) diskutiert. Der qualitative Ansatz wurde gewählt, weil es sich um ein vergleichsweise junges Ideenkonstrukt handelt und nur wenige Referenzbeiträge vorliegen. Insofern war es Ziel dieser Untersuchung, explorativ das handlungspraktische Potenzial sowie die grundlegenden Prozessstrukturen einer digitalen Streetwork zu beleuchten. Gleichzeitig ermöglicht eine Datenerhebung mithilfe von Expert:innen den Zugriff auf breites Erfahrungswissen im relevanten Handlungsfeld. Als realweltliches Untersuchungsobjekt wurden das Gaming als vergleichsweise lange gewachsene digitale Subkultur, sowie die aktuell stark diskutierte Videospielsucht (te Wildt 2015, 59; Illy und Florack 2018, 7ff.; Feng et al. 2018) als pädagogischer Arbeitsschwerpunkt ausgewählt. Die befragten Fachleute wurden deshalb danach ausgewählt, dass sie hauptsächlich im Bereich Videospielsucht tätig sind und/oder sich mit den ökonomischen und sozialen Trends in der Gaming-Szene beschäftigen und/oder sich im institutionellen Kontext für gesundes, konstruktives Videospielen engagieren. Das Erhebungsinstrument (Interview-Leitfaden) setzt sowohl forschungsorientierte (*Prävalenz der Videospielsucht, Stärken und Schwächen der Medienkompetenzvermittlung*) als auch handlungspraktische Impulse (*strukturelle Voraussetzungen und inhaltliche Arbeitsprozesse einer digitalen Streetwork im Gaming*). Es wurde also anhand eines fest vorbestimmten Themenspektrums in der Praxis durchaus flexibel im Sinne der jeweiligen Arbeitsschwerpunkte der Expert:innen darüber diskutiert, ob tatsächlich ein Bedarf nutzungsbegleitender Ansätze in der Medienpädagogik gesehen wird, ob das Konzept einer digitalen Streetwork grundsätzlich tragfähig erscheint und wie genau Heranwachsende nutzungsbegleitend dabei

unterstützt werden können, resilient gegenüber Suchtdynamiken im Gaming zu werden. Folgende Kriterien spielten bei der Rekrutierung der Expert:innen für diese Arbeit eine Rolle:

- Sie verteilen sich zur umfassenden Beantwortung der Forschungsfragen möglichst gleich auf die drei grossen Arbeitsfelder der Medienpädagogik (Schwerpunkt hier im ausserschulischen Bereich sowie in der Streetwork), der Psychologie/Psychiatrie sowie des Gamings (Vereinsleitung und Journalismus).
- Die Befragten haben nachweislich entweder einen Arbeitsschwerpunkt im Bereich Videospielsucht, beschäftigen sich mit den ökonomischen und sozialen Trends in der Gaming-Szene oder engagieren sich im institutionellen Kontext für gesundes, konstruktives Videospielen.

Durchgeführt wurden die Leitfaden-Interviews durchweg telefonisch im Sommer 2019. Die Gesprächslänge variierte zwischen 37 und 120 Minuten, wobei der Median bei 64,5 Minuten lag. Alle Interviews wurden zunächst mit Fokus auf das verbal Geäusserte transkribiert: Nonverbale Aspekte, sprachliche Akzentuierungen sowie narrative Strukturen wurden nicht berücksichtigt (Misoch 2019, 213ff.). Die Zusammenführung der Interview-Inhalte fand theoriegeleitet und thesengenerierend entsprechend der von Mayring (2016, 114ff.) sowie Lamnek und Krell (2016, 379ff.) formulierten Methodik statt. Zu allen thematischen Schwerpunkten des Interview-Leitfadens, der seinerseits eng am Katalog forschungsleitender Fragestellungen entwickelt wurde, steht im Ergebnis somit eine pointierte und integrative Ergebnisthese, häufig ergänzt durch plastische Modellgrafiken. Die Erhebung wird damit den Gütekriterien qualitativer empirischer Sozialforschung nach Lamnek und Krell (ebd., 33ff.) und Mayring (2016, 24ff. und 144ff.) gerecht, die insbesondere ein hohes Mass an argumentativer Explikation, methodischer Regelgeleitetheit sowie Dokumentation und Transparenz des methodischen Vorgehens fordern.

4. Gaming-Streetwork: Ein empirisches Handlungskonzept

Im Folgenden werden die zentralen Befunde dieser Studie zur medienpädagogisch-praktischen Anwendbarkeit einer aufsuchenden psychosozialen Jugendsozialarbeit in virtuellen Handlungswelten (Digital Streetwork) im Gaming präsentiert. Besprochen wurde zunächst *der organisationale Rahmen einer Digital-Streetwork-Initiative im Gaming* (vgl. Abbildung 3). Wichtige Faktoren sind dabei die rechtliche und finanzielle Trägerschaft des Projekts, die Persönlichkeit und fachliche Ausbildung der Mitarbeiter:innen sowie die alltägliche Arbeitsorganisation. Grundsätzlich befürworten die Befragten eine Eingliederung digitaler Streetwork in die bestehenden Strukturen der Jugendsozialhilfe. Vor allem Kommunen und freie Träger der Jugendhilfe kommen deshalb als Träger infrage. Rechtlich und fachlich werden hier keine grösseren Probleme gesehen, wohl aber bezüglich der regionalen Zuständigkeit und Finanzierung, denn anders als in der realen Welt lässt sich eine digitale Streetwork kaum örtlich eingrenzen. Der globale Ansatz virtueller Spielwelten macht es regionalen Anbietern in Deutschland schwer, lediglich innerhalb ihres Zuständigkeitsbereiches zu arbeiten. Eine überregionale Projektsteuerung liegt deshalb nahe. Wünschenswert sei zudem ein deutlich aktiveres Engagement der Videospielwirtschaft, zu der neben Videospielentwickler:innen auch Branchenverbände wie der deutsche *game e. V.* zählen. Obgleich bereits konstruktive Tendenzen im Community-Management einzelner Publisher erkannt werden, steht die kommerzielle Systemlogik aus Sicht der Expert:innen momentan einer breitenwirksamen Medienpädagogik jedoch zu stark entgegen.

Vereine im Gaming-Breitensport könnten dagegen einen relevanten Beitrag zur digitalen Streetwork leisten, weil dort der soziale Gedanke in der Regel stark ausgeprägt sei. Es wird davon ausgegangen, dass sich in den ehrenamtlich geführten E-Sport-Teams, Clans und Gilden im Gaming zahlreiche Spieler:innen gerne und kompetent für Digital-Streetwork-Projekte engagieren würden. Solche Multiplikator:innen könnten professionelle Sozialarbeiter:innen mit Informationskampagnen in breite Gaming-Netzwerke hinein nachhaltig unterstützen. Gleichzeitig müsse klar kommuniziert und rechtlich garantiert werden, dass die eigentliche pädagogische Arbeit ausschliesslich von Personen durchgeführt wird, die

dem Fachkräftegebot des SGB VIII (AGJ 2014) genügen. Entscheidend für den praktischen Erfolg sei auch ein zielgruppenspezifischer und phänomenologischer Zuschnitt der Digital-Streetwork-Ausbildung, in diesem Fall also ein intensiver Bezug zum Gaming und zur Videospielsucht. Kritisch bewerten die Befragten die Effekte eines eigenen Videospielsuchtbezugs in der Präventionsarbeit. Zugestanden wird, dass es die emotionale Beziehung zwischen Streetworkerin oder Streetworker sowie Klientin oder Klient durchaus fördern kann, wenn beide Seiten das Risikofeld gleich gut kennen. Jedoch wird befürchtet, dass suchterfahrene Streetworker:innen entweder selbst einen Rückfall erleiden, eine zu aufdringliche Helfermentalität entwickeln oder die Gefahren einer Videospielsucht ungewollt sogar bagatellisieren könnten. Auch deshalb wünschen sich die Befragten emotional reife und in ihrer Persönlichkeit sehr stabile Personen in der digitalen Streetwork, und empfehlen eine unverbindliche Altersuntergrenze von etwa 25 Jahren.

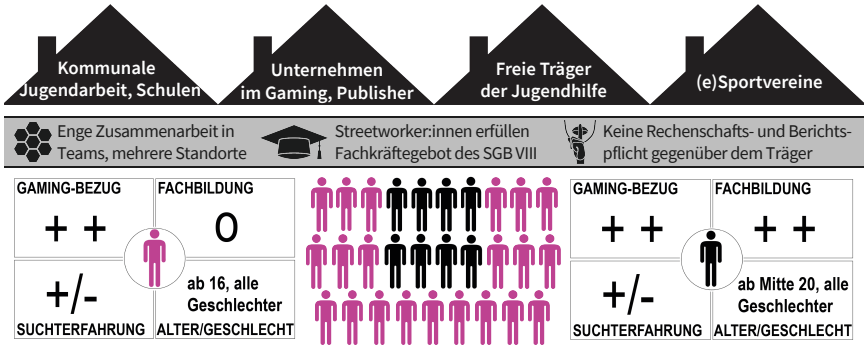


Abb. 3: Organisationsrahmen digitaler Streetwork im Gaming: Professionell ausgebildetes Personal (schwarz) arbeitet in kleineren Teams unter dem finanziellen und rechtlichen Dach einer Trägerinitiative sowie unterstützt durch eine grössere Zahl ehrenamtlicher Multiplikator:innen (pink) (eigene Darstellung).

Zwei weitere wichtige Themenblöcke im Gaming-Streetwork-Konzept bilden die Strategien der digitalen Selbstrepräsentation über Accounts und Profile in Gaming-Netzwerken sowie das fachliche Netzwerk der digitalen Streetworker:innen. Die Expert:innen raten dazu, in allen relevanten sozialen Netzwerken im Gaming mit eigenen Accounts präsent zu sein.

Einerseits sollen dabei die Augenhöhe und der eigene enge Gaming-Bezug signalisiert werden, andererseits bedarf es einer transparenten Darstellung der Streetwork-Tätigkeit. In diesem Sinne wird zur Verwendung realer Fotos als Profilbilder sowie zur Offenlegung des eigenen Auftrags im Profiltext geraten. Spezielle Siegel und Abzeichen, die ein Nutzerprofil prominent als Digital-Streetwork-Account kennzeichnen, können Fälschungssicherheit und sogar eine aus Klientelsicht attraktive Exklusivität bewirken. Eine solche Funktion könne jedoch nur mit Unterstützung der Plattformbetreiber:innen umgesetzt werden. Dazu wäre es gut für die Reputation und Akzeptanz der digitalen Streetworker:innen, wenn Kommentar- und Bewertungsfunktionen geschaffen beziehungsweise genutzt würden, um Erfahrungsberichte aus den Reihen der Klientel öffentlich einsehbar als Referenzen zu sammeln. Gleichzeitig darf der ursprüngliche Zweck eines Gaming-Accounts nicht in den Hintergrund treten. Optimalerweise lässt sich anhand von Spielstatistiken, Hintergrund-Bildern, Mitgliedschaften in Gruppen und Foren-Beiträgen für Profilbesucher erkennen, dass der oder diejenige auch selbst aktiv spielt und sich allgemein für Videospiele begeistert. Abbildung 4 fasst die Erkenntnisse zur Profilgestaltung auf der linken Seite schematisch im Layout der Spieleplattform Steam zusammen.

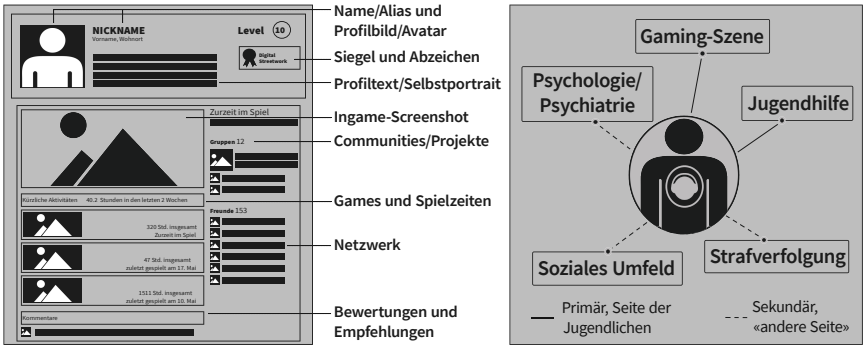


Abb. 4: Beispielhaftes Design eines Digital-Streetwork-Profils in Gaming-Netzwerken (links) und schematische Darstellung der zentralen kollektiven Akteure im Gaming-Streetwork-Netzwerk (eigene Darstellung).

Rechts im Schaubild wird das fachliche Netzwerk des Streetworkers oder der digitalen Streetworkerin in seinen wesentlichen Säulen skizziert, so wie es in den Interviews beschrieben wurde. Grundsätzlich hänge der Erfolg jeder Art von Strassensozialarbeit auch davon ab, inwiefern die Fachkräfte über ihre eigenen fachlichen Grenzen hinaus ein professionelles Netzwerk in vielfältige Handlungsfelder hinein aufbauen. So wird hier deutlich, dass auch die Gaming-Streetwork und Videospielsuchtprävention aus mehreren Perspektiven und an verschiedenen Punkten von einer intensiven Netzwerkarbeit profitieren kann. Naheliegend ist der Gedanke, dass gute Kontakte in der Gaming-Szene die alltägliche Arbeit mit Gamer:innen konstruktiv unterstützen können. Der digitalen Streetworkerin oder dem digitalen Streetworker gelingt ein begleitender und niedrigschwelliger Zielgruppenzugang umso einfacher, wenn sie oder er beispielsweise Profi-Spieler:innen, Turnierveranstalter:innen oder Videospielentwickler:innen zu Gastvorträgen, Q&A-Sessions und Trainingsstunden einladen oder in die Eventorganisation einbinden kann. Mindestens ebenso wichtig seien für digitale Streeworker:innen vertraute Kontakte zu Institutionen der Jugendhilfe sowie der Psychologie und Psychiatrie. Nicht nur der begleitende Diagnoseprozess profitiert davon, wenn Beobachtungen und Massnahmen im fachkollegialen Kreis abgesprochen und evaluiert werden können. Gerade wenn extremes Verhalten beobachtet wird, das prinzipiell alle Risikofelder des digitalen Gefährdungsatlas der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (2019) umfassen kann, müsse unkompliziert eine Vermittlung an Spezialist:innen möglich sein. Weil eine Weitervermittlung in spezialisierte Therapieprogramme jedoch eine harte Intervention in der Beziehung zur Klientel darstellt, müssen solche Schritte aus Sicht der Befragten durch längerfristige Netzwerkarbeit gründlich vorbereitet werden.

Als nächstes wurden Online- und Offline-Kontaktpunkte zur Zielgruppe in der Gaming-Streetwork definiert (vgl. Abbildung 5). Die reine Gaming-Sozialarbeit baut insbesondere auf virtuelle Kontaktaufnahmen, insofern kommen primär die gängigen sozialen Gaming-Netzwerke wie Steam oder Origin, beliebte Kommunikationstools wie Teamspeak oder Discord und die Ingame-Mitspieler:innensuche infrage. Vorstellbar ist für die befragten Fachleute grundsätzlich auch eine Gaming-Streetwork-Webseite, die zur

Kontaktaufnahme einlädt. Dieser stationäre Zugang hat in der Strassensozialarbeit allerdings nachrangigen Charakter. Auch in der realen Welt gibt es durchaus Szenarien, in denen Gaming-Streetwork-Kontakte aus Sicht der Expert:innen entstehen können. Genannt werden hier Schulen und Jugendzentren, dazu Gaming-Events wie die Spielemesse gamescom und lokale E-Sport-Vereine. Letzteren wird insgesamt grösseres medienpädagogisches Potenzial zugemessen, weil sie als sehr niedrigschwelliger Kompromiss aus realer und virtueller Welt gelten.

Abb. 5: Wichtige Online- und Offline-Kontaktpunkte zwischen digitalen Streetworker:innen und Gamer:innen (eigene Darstellung).

Unabhängig davon, an welchem Ort Gaming-Streetworker:innen ihre Zielgruppe ansprechen, stellt sich die Frage, wie genau der Erstkontakt ablaufen soll. Aus den Antworten der Expert:innen in dieser Studie sind dahingehend zwei zentrale Bedingungen deutlich geworden, die zwar beide erfüllt sein müssen, allerdings in einem sensiblen Gleichgewicht zueinander. Bei der Kontaktaufnahme zu Gamer:innen geht es demnach darum, möglichst auf Augenhöhe aufzutreten, gleichzeitig jedoch die gebotene professionelle Transparenz zu wahren. Mit Blick auf die Praxis lassen sich mehrere vorstellbare Fallszenarien beschreiben, die diesen Kompromiss entweder halten oder verfehlen. Tritt eine digitale Streetworkerin oder ein digitaler Streetworker extrem freundschaftlich auf, indem sie oder er über längere Zeit mitspielt und sich erst im Falle eines klaren Problemverhaltens als Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter zu erkennen gibt, liegt ein professionsethischer Transparenzverstoss vor. Auch werden die inhaltlichen Erfolgsaussichten dieser Strategie aufgrund des Vertrauensbruches

zwischen Profi und Klientel als sehr gering eingeschätzt. Steht umgekehrt jedoch ausschliesslich der pädagogische Aspekt im Vordergrund, erscheint das medienpädagogische Potenzial ähnlich limitiert. So dürfte nach Ansicht der Befragten eine hierarchisch gehaltene Predigt zum richtigen Videospielen ebenfalls fehlgehen, weil damit im Subtext ein Fehlverhalten der Angesprochenen unterstellt wird. Vorgeschlagen werden deshalb vermittelnde Ansätze (vgl. Abbildung 6), die die Tätigkeit als Digital Streetworkerin oder Streetworker sowie deren Vorteile für Gamer:innen plastisch und spielbezogen vorstellen. Sofern die professionelle Transparenz gewährleistet ist, könne der Erstkontakt auch mit einigen gemeinsamen Spielrunden verbunden sein. Insgesamt solle in einem derart frühen Stadium jedoch noch keine Verbindlichkeit suggeriert werden. Ein Kontaktaufbau im Sinne dieser Studie informiert hauptsächlich, fordert keine persönlichen Informationen der Gamer:innen ein und endet rechtzeitig.

Abb. 6: Best- und Worst-Practice-Strategien beim Erstkontakt zwischen digitalen Streetworker:innen gegenüber Gamer:innen (eigene Darstellung).

Entscheiden sich die Gamer:innen anschliessend für eine Zusammenarbeit mit der digitalen Streetworkerin oder dem digitalen Streetworker und bietet diese oder dieser entsprechende Kontaktmöglichkeiten an, dann startet der gemeinsame Beziehungsaufbau. Abbildung 7 modelliert diese Beziehungsarbeit, durch die das gegenseitige Vertrauen sowie das medienpädagogische Wirkungspotenzial im Zeitverlauf anwachsen. Handlungspraktisch betrachtet versteht sich Gaming-Streetwork als gemeinsames Spielen, als gemeinsame Spielpausen und gemeinsame spielkulturelle Aktivitäten wie Messebesuche, Cosplay-Treffen oder LAN-Partys.

Den Grundsätzen der Strassensozialarbeit entsprechend bestimmen die Klient:innen dabei weitgehend die Häufigkeit des Kontaktes, die konkreten Inhalte sowie das Tempo des Beziehungsaufbaus. Die hier befragten Expertinnen und Experten empfehlen allerdings einige aktive Strukturmassnahmen vonseiten der Streetworker:in. So bedinge eine nachhaltige medienpädagogische Arbeit einen ansteigend persönlichen Kontakt zwischen beiden Seiten. Wünschenswert wäre deshalb, dass sich die Kontaktwege zwischen Streetworkerin oder Streetworker und Gamerin oder Gamer schrittweise vom reinen Textchat über Audio- und Video-Tools bis hin zum realen Face-to-Face-Gespräch entwickeln. Zudem sei eine verbindliche Zeitsteuerung wichtig. Arbeitszeiten in der digitalen Streetwork sollen sich an Stosszeiten im Gaming orientieren, also beispielsweise mit Schwerpunkten eher in den Abendstunden. Rücksicht genommen werden müsse darüber hinaus auf Phasen wie etwa die Weihnachtszeit, in denen sich emotionale Schieflagen tendenziell verstärken. Dennoch müsse sich die digitale Streetworkerin oder der digitale Streetworker klar von der Always-Online-Mentalität im Internet lösen. Die Befragten raten deshalb zu fixen, klar kommunizierten Arbeitszeiten und Terminslots oder Bereitschaftsmarkern wie einem grünen Online-Status in sozialen Messenger-Diensten.

Abb. 7: Dynamiken der Beziehungsarbeit zwischen digitalen Streetworker:innen und Gamer:innen inklusive fachlicher und sozialer Grenzen (eigene Darstellung).

Als besonders sensibler Aspekt in der begleitenden Medienkompetenzvermittlung wurden die *Grenzen digitaler Streetwork* identifiziert. Auf der einen Seite geht es dabei um Situationen, in denen extremes Verhalten

beziehungsweise nachhaltige Selbst- und Fremdgefährdung vorliegen. In der Gaming-Streetwork mit Suchtschwerpunkt ist also insbesondere auf eine pathologische Videospielnutzung zu achten, die dem in der International Classification of Diseases hinterlegten Krankheitsbild entspricht. Allerdings weisen die Befragten zu Recht darauf hin, dass jede Form der sozialen Arbeit offen und sensibel sein muss für alle möglichen Problemfelder. Auch auf Suchtverhalten spezialisierte Digital Streetworker:innen sollten also prinzipiell alle im Gefährdungsatlas der BPjM hinterlegten Risikofelder erkennen und auf Klient:innen eingehen, die sich mit suchtfernen Anliegen an sie wenden. Auf der anderen Seite kann auch das soziale Binnenverhältnis zwischen Streetworkerin oder Streetworker und Klientin oder Klient an Grenzen stossen, selbst wenn kein Extremverhalten vorliegt. Die Befragten benennen hier speziell zwei Fälle, wenn nämlich entweder der Streetworker oder die Streetworkerin zu stark Hilfe aufdrängt oder umgekehrt der Klient oder die Klientin das Hilfsangebot exzessiv ausnutzt.

Allgemein gilt deshalb: Wann immer eine unangemessene Nähe zwischen den Parteien entsteht – unabhängig davon ob einseitig oder beidseitig forciert –, erreicht die Beziehungsarbeit eine harte Grenze und sollte pausiert oder ganz abgebrochen werden. Vor allem Klient:innen, in diesem Beispiel also die Gamer:innen, müssen jederzeit und ohne Begründungszwang die Möglichkeit haben, ein Betreuungsverhältnis abzubrechen. Tritt unter ihnen extremes Verhalten auf oder wird das Vertrauensverhältnis zwischen Streetworkerin bzw. Streetworker und Klientin bzw. Klient substanziell gestört, soll interveniert werden. Das kann bedeuten, dass videospielsüchtige oder aus anderen Gründen psychisch stark belastete Heranwachsende in professionelle, psychotherapeutische Behandlung vermittelt werden. Je nach individueller Lebenssituation können auch Fachleute aus weiteren Gebieten hinzugezogen werden, beispielsweise Schuldnerberatung, Rechtsberatung oder Wohnungsvermittlung. Wichtig sei jedoch, dass dieser Prozess immer eng vom digitalen Streetworker oder der digitalen Streetworkerin begleitet wird, sodass vor allem Kinder und Jugendliche eine zentrale Vertrauensperson als Konstante behalten. Besteht das Problem insbesondere im Verhältnis zwischen Streetworkerin

bzw. Streetworker und Klientin bzw. Klient, können bisher unbeteiligte Streetwork-Kolleg:innen den Fall übernehmen und den Vertrauensaufbau fortsetzen.

5. Perspektiven in Forschung und Praxis

Dieser Beitrag hat die Vorstellung einer systemisch-vernetzten, ganzheitlichen Medienpädagogik theoretisch modelliert und den Digital-Streetwork-Ansatz als koordinierendes Schlüsselmoment am Beispiel Gaming und Videospielsucht empirisch geprüft. Im Ergebnis steht ein kommunikationswissenschaftlich hergeleitetes und medienpädagogisch operationalisiertes Handlungskonzept begleitender Medienkompetenzvermittlung. In der empirischen Anschlussforschung wird es nun darum gehen, die handlungspraktische Funktionalität dieses Konzepts schrittweise zu evaluieren. Sinnvoll erscheint es, gemeinsam mit medienpädagogischen Praxispartner:innen Pilotprojekte zu initiieren und beobachtend sowie mittels Befragungen weiter qualitative und quantitative Daten zu generieren. Klar ist dabei, dass Gaming nur ein digitalkulturelles Handlungsfeld darstellt. Videospielsucht ist auch nur eines von mehreren bedeutenden Risikofeldern in virtuellen (Spiel)Welten. Im Sinne der theoretischen Erklärungskraft der hier vorgestellten Modelle sowie mit Blick auf die Praxisrealität sozialer Arbeit sollten zeitnah auch eine Social-Media-Digital-Streetwork oder eine Nachrichtenportal-Digital-Streetwork empirisch ausgearbeitet werden. Da sich gerade soziale Netzwerke in ihren sozio-demografischen Nutzergruppen und inhaltlichen Kommunikationslogiken durchaus unterscheiden, wäre es eventuell sogar geboten, Digital-Streetwork-Handlungskonzepte speziell für einzelne Plattformen wie Facebook, Instagram oder Snapchat auszuarbeiten. Parallel dazu sollten auch weitere Akteure der Medienpädagogik in die empirische Forschung einbezogen werden. Digital Streetwork wurde in dieser Studie qualitativ in Leitfadeninterviews mit Expert:innen aus Medienpädagogik, Psychologie und Psychiatrie sowie aus dem Gaming untersucht. Besonders die Stimme der heranwachsenden Nutzenden sollte künftig noch deutlicher gehört werden. Auch Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen und die (Videospiel)Wirtschaft wurden bislang lediglich nachrangig adressiert. Folgestudien sollten insofern

zu einem breiteren und damit aussagekräftigeren Datenpool beitragen. Bestenfalls helfen diese empirischen Daten und Erkenntnisse dabei, auch das zugrundeliegende Theoriekonstrukt in seinen globalen Annahmen zu schärfen und somit die Lebensrealität besser abzubilden. Ein ähnlicher Prozess sollte auch in eine andere Richtung angestossen werden, wenn es nämlich um die theoretische Herleitung und Einordnung des Digital-Streetwork-Konzeptes als Werkzeug begleitender Medienpädagogik geht. Hier wurde hauptsächlich mit dem Konzept der Mediatisierung der Gesellschaft gearbeitet. Weitere Theorien – gerade auch aus der Medienpädagogik – sollten konzeptrahmend hinzugenommen werden, um die fachliche Anschlussfähigkeit weiter auszubauen. Dem interdisziplinären Charakter nutzungsbegleitender Medienkompetenzvermittlung sollte abschliessend auch Rechnung getragen werden, indem weitere Beiträge gezielt Anschlussfragen – der Medienethik, der Gesundheitskommunikation, der Schul- und Sozialpädagogik, der Psychologie und Psychiatrie sowie der Medieninformatik – unter dem gemeinsamen Theoriedach ganzheitlicher Medienpädagogik aufgreifen

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. 2014. *Fachkräftegebot und Fachkräftegewinnung vor dem Hintergrund der Aufgaben- und Angebotsvielfalt in der Kinder- und Jugendhilfe.* https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/Fachkraeftegebot.pdf.

Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff,* herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baecker, Ronald M. 2019. *Computers and Society.* Oxford: Oxford University Press.

Breiner, Tobias C., und Luca D. Kolibius. 2019. *Computerspiele. Grundlagen, Psychologie und Anwendungen.* Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57895-7.

Bröhm, Alexandra. 2018. «Das Internet vertieft die Gräben». *Der Bund.* https://www.derbund.ch/wissen/technik/das-internet-vertieft-die-graeben/story/22732730.

Brüggemann, Marion. 2013. *Digitale Medien im Schulalltag: eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften.* München: kopaed.

Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM). 2019. *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln.*

Cheng, Justin, Michael Bernstein, Cristian Danescu-Niculescu-Mizil, und Jure Leskovec. 2017. «Anyone Can Become a Troll: Causes of Trolling Behavior in Online Discussions». In *CSCW Conf Comput Support Coop Work*, Feb-Mar, 1217–30. https://doi.org/10.1145/2998181.2998213.

Deutscher Philologenverband (DPhV). 2021. *Befragung zu aktuell bedeutsamen Aspekten für guten Unterricht unter Lehrkräften an Gymnasien.* https://www.dphv.de/wp-content/uploads/2021/11/Ergebnisse-DPhV-Umfrage-zur-Digitalisierung.pdf.

Döbeli Honegger, Beat. 2016. *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt.* Bern: hep.

Dreier, Michael, Klaus Wölfling, Manfred E. Beutel, und Kai W. Müller. 2015. «Prävention der Internetsucht. Workshops für Kinder und Jugendliche mit Digitalen Methodenkoffern». *Pädiatrie & Pädologie* 50 (5): 200–5. https://doi.org/10.1007/s00608-015-0308-x.

Eichenberg, Christiane, und Felicitas Auersperg. 2014. «Sexuelle Belästigung im Internet». In *Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz*, herausgegeben von Torsten Porsch und Stephanie Pieschl, 159–90. Göttingen: Hogrefe.

Eurostat. 2020. *Anteil der Internetnutzer in der Europäischen Union (EU-28) nach Ländern im Jahr 2019.* https://de.statista.com/statistik/daten/studie/184636/umfrage/internetreichweite-anteil-der-nutzer-in-europa.

Feng, Wendy, Danielle Ramo, Steven Chan, und James Bourgeois. 2018. «Internet Gaming Disorder: Trends in Prevalence 1998–2016». *Addictive Behaviors* 75: 17–24. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.06.010.

Frankfurter Neue Presse. 2018. *Fehlende Medienkompetenz – Digitalisierung an Schulen: GEW fordert mehr Fortbildung.* http://www.fnp.de/rhein-main/Digitalisierung-an-Schulen-GEW-fordert-mehr-Fortbildung;art1491,2955028.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, und Sonja Kröger. 2020. «Editorial: Medienpädagogik Als Schlüsseldisziplin in Einer Mediatisierten Welt: Perspektiven Aus Theorie, Empirie Und Praxis». *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 37. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.19.X.

game e. V. 2020a. *Anzahl der Computerspieler in Deutschland von 2013 bis 2020 in Millionen.* https://de.statista.com/statistik/daten/studie/712928/umfrage/anzahl-der-computerspieler-in-deutschland.

game e. V. 2020b. *Marktanteil von Games aus Deutschland.* https://www.game.de/marktdaten/marktanteil-von-games-aus-deutschland.

Geisler, Martin. 2019. «Digitale Spiele in der Medienpädagogik. Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen von Spielleitenden». *merz – medien+erziehung*, 63(2), 11–8.

Gref, Kurt. 1995. «Was macht Streetwork aus? Inhalte – Methoden – Kompetenzen». In *Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder, Praxishilfen*, herausgegeben von Gerd Becker und Titus Simon, 13–20. Weinheim und München: Juventa.

Habich, Irene. 2014. «Diagnose ‹WhatsAppitis›: Krank durch Dauer-Chatten». *Spiegel Online.* http://www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/whatsappitis-wie-handys-smartphones-und-tablets-uns-krank-machen-a-976219.html.

Hager, Simone, und Sarah Kern. 2017. «Always online – Permanente Erreichbarkeit und die psychische Gesundheit». In *Banking & Innovation 2017, FOM-Edition*, herausgegeben von Marcel Seidel, 137–57. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15785-2.

Halley, Dimitry. 2019. «10 Psycho-Tricks der Spiele-Industrie, die uns beeinflussen». *Gamestar.* https://www.gamestar.de/videos/10-psycho-tricks-der-spiele-industrie-die-uns-beeinflussen,99981.html.

Heinke, Elfi, und Michael Sengl. 2020. «Medienkompetenzvermittler: Die Rolle von Medienunternehmen in der Schule». In *Fake News und Desinformation. Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung*, herausgegeben von Ralf Hohlfeld, Michael Harnischmacher, Elfi Heinke, Lea S. Lehner, und Michael Sengl, 341–61. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748901334.

Hemminger, Elke. 2016. «Spielraum, Lernraum, Lebensraum. Digitale Spiele zwischen gesellschaftlichem Diskurs und individueller Spielerfahrung». *merz – medien + erziehung* 60 (6): 11–21.

Hepp, Andreas, Andreas Breiter, und Uwe Hasebrink. 2018. *Communicative Figurations. Transforming Communications in Times of Deep Mediatization.* Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0.

Hipeli, Eveline. 2014. *Medien-Kids. Bewusst umgehen mit allen Medien – von Anfang an.* Zürich: Beobachter edition.

Hoffmann, Dagmar, und Ulrike Wagner. 2013. «Editorial. Aufwachsen in komplexen Medienwelten. Neue Medientechnologien und erweiterte Medienensembles in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen». *merz – medien + erziehung* 57 (6): 3–8.

Illy, Daniel, und Jakob Florack. 2018. *Ratgeber Videospiel- und Internetabhängigkeit. Hilfe für den Alltag.* München: Elsevier.

Internet World Stats. 2020. *Schätzung zum Anteil der Internetnutzer weltweit nach Regionen im Jahr 2020.* https://de.statista.com/statistik/daten/studie/162074/umfrage/penetrationsrate-des-internets-nach-regionen-im-jahr-2010.

JFF – Institut für Medienpädagogik. 2021. *Übersicht der Einrichtungen.* https://www.jff.de/ueber-uns/einrichtungen.

Kalbitzer, Jan. 2016. *Digitale Paranoia: Online bleiben, ohne den Verstand zu verlieren.* München: C. H. Beck.

Kammerl, Rudolf. 2013. «Exzessiver Mediennutzung mit Jugendlichen aktiv und kreativ begegnen». In *Aktiv und kreativ medialen Risiken begegnen. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven*, herausgegeben von Jürgen Lauffer, und Renate Röllecke, 19–25. München: kopaed.

Kammerl, Rudolf, Michaela Hauenschild, und Anja Schwedler. 2015. «Online-Spiele in der Adoleszenz. Entgrenzungsphänomene als Prüfstein für die moralische Urteilfähigkeit». *merz – medien + erziehung* 59 (3): 37–42.

Kolakowski, Peter. 2020. «Internetsucht: Das neue Online-Portal OMPRIS soll helfen». *SWR Wissen.* https://www.swr.de/wissen/ompris-internetsucht-online-behandeln-100.html.

Kramer, Chris. 2019. «Toxische Communitys: Der alltägliche Wahnsinn, dem Entwickler ausgesetzt sind». *Gamestar.* https://www.gamestar.de/artikel/toxische-communitys-der-alltaegliche-wahnsinn-dem-entwickler-ausgesetzt-sind,3348944.html.

Krotz, Friedrich, und Andreas Hepp. 2012. *Mediatisierte Welten: Beschreibungssätze und Forschungsfelder.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9

Lamnek, Siegfried, und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung.* Weinheim und Basel: Beltz. 6. Auflage.

Landerer, Nino. 2013. «Rethinking the Logics: A Conceptual Framework for the Mediatization of Politics». *Communication Theory* 23: 239–58. https://doi.org/10.1111/comt.12013.

Lee, Seung-Yup, Min Seob Kim, und Hae Kook Lee. 2019. «Prevention Strategies and Interventions for Internet Use Disorders Due to Addictive Behaviors Based on an Integrative Conceptual Model». *Current Addiction Reports* 6: 303–12. https://doi.org/10.1007/s40429-019-00265-z.

Lutz, Klaus. 2013. «minus mal minus ist plus. Mit Medien gegen exzessive Mediennutzung». *merz – medien + erziehung* 57 (4): 20–5.

Mayring, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Weinheim und Basel: Beltz. 6. Auflage.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). 2020. *KIM-Studie 2020.* https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). 2021. *JIM-Studie 2021.* https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf.

Medienzentrum München. 2021a. *Projektübersicht des Veranstaltungsraums PIXEL.* https://www.pixel-muc.de/.

Medienzentrum München. 2021b. *Projektübersicht des Medienzentrums München.* https://www.medienzentrum-muc.de/angebote-events/projekte/.

Medienzentrum PARABOL. 2021. *Projektübersicht Gaming.* https://parabol.de/projekte/gaming.

Meyen, Michael. 2009. «Medialisierung». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 57 (1): 23–38. https://doi.org/10.5771/1615-634x-2009-1-23.

Mileva, Gergana. 2019. «Augmented Fitness: Can Augmented Reality Make More People Exercise?». *AR Post.* https://arpost.co/2019/01/14/augmented-fitness-can-augmented-reality-make-more-people-exercise.

Misoch, Sabina. 2019. *Qualitative Interviews.* Berlin und Boston: De Gruyter. 2. Auflage.

Nunner-Winkler, Gertrud. 1990. «Jugend und Identität als pädagogisches Problem». *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (5): 671–86.

Porsch, Torsten, und Stephanie Pieschl. 2014. *Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz.* Göttingen: Hogrefe.

Preuk, Monika. 2016. «Handys schaden den Augen: Diese Tipps schützen die Sehkraft Ihres Kindes». *Focus.* https://www.focus.de/gesundheit/ratgeber/sehen/fehlsichtigkeit/kurzsichtig/kurzsichtig-durchs-smartphone-in-zukunft-koennte-jedes-zweite-kind-eine-brille-brauchen_id_5314830.html.

Prinzing, Marlis. 2015. «Shitstorms. Nur Wutstürme oder begründete demokratische Proteste?». In *Demokratisierung durch Social Media?*, herausgegeben von Kurt Imhof, Roger Blum, Heinz Bonfadelli, Otfried Jarren und Vinzenz Wyss, 153–76. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10140-4.

Reeves, Byron, und Leighton J. Read. 2009. *Total Engagement: Using Games and Virtual Worlds to Change the Way People Work and Businesses Compete.* Boston: Harvard Business School Press.

Rheinneckarblog. 2018. *Erschütternde Studie zu mangelhafter Medien- und Nachrichtenkompetenz: Nachrichtenkompetenz betrifft uns alle.* https://rheinneckarblog.de/11/nachrichtenkompetenz-betrifft-uns-alle/138257.html.

Röhrich, Rebecca. 2018. «Lehrerbildung: GEW-Vorsitzende mahnt eine bessere Ausbildung der Pädagogen an». *Frankfurter Neue Presse.* http://www.fnp.de/nachrichten/politik/GEW-Vorsitzende-mahnt-eine-bessere-Ausbildung-der-Paedagogen-an;art673,2958336.

Schaumburg, Heike, und Doreen Prasse. 2019. *Medien und Schule.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Scholz, Tobias M. 2019. *eSports is Business. Management in the World of Competitive Gaming.* Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11199-1.

Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8.

Schröter, Jens. 2019. «Digitale Medientechnologien und das Verschwinden der Arbeit». In *Die Maschine: Freund oder Feind? Mensch und Technologie im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Caja Thimm und Thomas C. Bächle, 183–210. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22954-2.

scoyo. 2015. *Papa, leg das Smartphone weg! Studie zum Umgang mit Medien in der Familie.* https://www.scoyo.de/magazin/kinder-und-medien/studie-regeln-fuer-kinder-mediennutzung.

Steinmaurer, Thomas. 2019. «Digitale Resilienz im Zeitalter der Datafication». In *Der Mensch im digitalen Zeitalter. Ökonomisierung, Digitalisierung und Mediatisierung*, herausgegeben von Michael Litschka und Larissa Krainer, 31–48. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26460-4.

Stodt, Benjamin, Elisa Wegmann, und Matthias Brand. 2015. *Geschickt geklickt?! Zum Zusammenhang von Internetnutzungskompetenzen, Internetsucht und Cybermobbing bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen.* Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), VISTAS.

Stolpmann, Eva. 2020. *Digitale Schule 2020 – Impulse für eine innovative Praxis. Bericht aus dem Schulversuch.* https://digitaleschule2020.de/Digitale-Schule-2020_Impulse.pdf.

Süddeutsche Zeitung. 2017. *Instagram und WhatsApp für Eltern.* http://www.sueddeutsche.de/muenchen/dachau/erziehung-zur-medienkompetenz-instagram-und-whatsapp-fuer-eltern-1.3742624.

Süddeutsche Zeitung. 2019. *Computer-Gaming: Viele Eltern zocken mit den Kindern.* https://www.sueddeutsche.de/wissen/technik-computergaming-viele-eltern-zocken-mit-den-kindern-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-190925-99-27832.

te Wildt, Bert. 2015. *Digital Junkies. Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unsere Kinder.* München: Droemer.

Thimm, Caja, und Thomas C. Bächle. 2019. *Die Maschine: Freund oder Feind? Mensch und Technologie im digitalen Zeitalter.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22954-2.

Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK). 2020. *Große Mehrheit der Eltern kennt das Spielverhalten ihrer Kinder.* https://usk.de/grosse-mehrheit-der-eltern-kennt-das-spielverhalten-ihrer-kinder/?fbclid=IwAR0fartXRn3AjwYNaNpCBKO0e_XEdyGUIFO-DFCBCUDTcIf5A03LwKIKelI#informationen.

Weber, Mathias. 2013. «Medien – Freunde – Identität. Gemeinsame Nutzung audiovisueller Unterhaltungsangebote in konvergenten Medienumgebungen». *merz – medien + erziehung* 57 (6): 71–83.

Wendt, Peter-Ulrich. 2015. *Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Wewetzer, Hartmut. 2015. «Trendkrankheiten: Morbus Media». *Tagesspiegel.* https://www.tagesspiegel.de/meinung/causa-debatte/trendkrankheiten-morbus-media/11877024.html. Letzter Zugriff: 15.12.2021.

Wiedel, Fabian. 2019. «Die Grenzen der Aufmerksamkeit: Mentale Überlastungen in einer mediatisierten Gesellschaft». In *Der Mensch im digitalen Zeitalter. Ökonomisierung, Digitalisierung und Mediatisierung*, herausgegeben von Michael Litschka und Larissa Krainer, 49–86. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26460-4.

Wiedel, Fabian. 2022. *Digital Streetwork. Zur Notwendigkeit einer aufsuchenden, psychosozialen Medienpädagogik bei exzessiver Internetnutzung am Beispiel des Gaming.* München: kopaed.

Willemse, Isabel. 2016. *Ein Ratgeber für Eltern, Betroffene und ihr Umfeld.* Bern: Hogrefe.

Wölfling, Klaus, Christina Jo, Isabel Bengesser, Manfred E. Beutel, und Kai W. Müller. 2013. *Computerspiel- und Internetsucht. Ein kognitiv-behaviorales Behandlungsmanual.* Stuttgart: Kohlhammer.

Yee, Nick. 2020. *Our Gamer Motivation Model.* https://quanticfoundry.com/#motivation-model.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Desinformationen, Media Literacy und Erwachsenenbildung

Eine Diskussion aus demokratietheoretischer Perspektive

Katharina Biringer[1]

[1] Österreichische Akademie der Wissenschaften

Zusammenfassung

Online Desinformationen, häufig auch Fake News genannt, sind ein durch Soziale Medien stark in den Fokus geratenes Phänomen, das individuelle und gesellschaftliche Auswirkungen nach sich zieht. Häufig werden sie von internationalen und globalen Organisationen als demokratiegefährdend und gesellschaftlich problematisch erachtet. Der Wunsch nach der Förderung von Media Literacy zur Eindämmung von Desinformationen wird in diesem Zusammenhang oft geäussert. Neben der Förderung im Schulunterricht darf aber nicht auf die Förderung bei Erwachsenen vergessen werden, nutzen sie doch Soziale Medien immer häufiger. Die Erwachsenenbildung nimmt hier eine wichtige, wenn auch schwierige Position ein, denn nicht nur ist die Teilnahme an ihren Aktivitäten freiwillig, auch die Zielgruppen sind sehr heterogen. In diesem Artikel wird die Frage beleuchtet, wie Media Literacy, Desinformation und Erwachsenenbildung aus einer demokratietheoretischen Perspektive zusammenhängen und sich erklären lassen. Dabei werden soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene aufgespürt, benannt und miteinander in Verbindung gesetzt. Die Ausführungen lassen sich dabei auf Österreich und Deutschland beziehen.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Biringer, Katharina. 2023. «Desinformationen, Media Literacy und Erwachsenenbildung. Eine Diskussion aus demokratietheoretischer Perspektive». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 393–419. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.15.X.

Es fliessen radikaldemokratische Ideen, Deweys Blick auf Bildung und Demokratie und Bourdieus Habituskonzept in die Analyse ein. Die demokratiegefährdende Wurzel liegt tiefer und ist für Desinformationen fruchtbar. Desinformationen sind ein Symptom. Die Förderung von Media Literacy ist wichtig, greift aber zu kurz.

Disinformation, Media Literacy, and Adult Education. A Discussion from the Perspective of Democratic Theory

Abstract

Online disinformation has become a focus of attention through social media and has individual and societal implications. It is often considered by international and global organisations as threatening to democracy and socially problematic. The desire to promote media literacy to curb disinformation is one they often express. In addition to the promotion of media literacy in schools, the promotion of media literacy among adults is important, as they are using social media more and more. Adult education occupies an important, albeit difficult, position here because not only is participation in its activities voluntary, but the target groups are also very heterogeneous. This article looks at the question of how media literacy, disinformation and adult education are related and can be explained from a democratic theory perspective. In doing so, social inequalities and injustices on a macro, meso and micro level are traced, named and connected with each other. The analysis focuses on Austria and Germany. Radical democratic ideas, Dewey's view of education and democracy and Bourdieu's concept of habitus flow into the analysis. The roots that endanger democracy lie deeper and are fertile for disinformation. Disinformation is a symptom. Promoting media literacy is important, but falls short.

1. Einleitung

Online Desinformationen, im deutschsprachigen Raum häufig auch als Fake News oder Falschinformationen bezeichnet, sind kein neues Phänomen, denkt man beispielsweise an Orson Welles The War of Worlds (vgl.

Cantril 2005). Dennoch wird ihre Verbreitung seit dem Aufkommen von Sozialen Medien (vgl. Tandoc, Lim, und Ling 2018, 138f.) und spätestens seit Donald Trumps Präsidentschaft allgemein wahrgenommen. Nachrichtensatire, Nachrichtenparodie, Nachrichtenfabrikation, Fotomanipulation, Werbung und PR, sowie Propaganda sind Arten von Falschinformationen, die in der Literatur unter Fake News verstanden werden, wie Tandoc, Lim und Ling (2018, 141-47) in einer Analyse 34 wissenschaftlicher Artikel herausfanden. Sängerlaub (2020) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis, wenn er zwischen Desinformation, Dekontextualisierung, Manipulation und frei erfundenen Inhalten unterscheidet (vgl. Sängerlaub 2020, 101). Desinformation, im Folgenden immer in Bezug auf ihre Verbreitung in Sozialen Medien verstanden, ist sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum sowie bei supranationalen und globalen Organisationen ein häufig verwendeter Begriff. Er wird definiert als «[i]nformation that is false and deliberately created to harm a person, social group, organisation or country» (UNESCO o. J. a.). Das entscheidende Merkmal ist hier, dass sie mit der Absicht zu schaden erstellt werden, was sie z. B. von Misinformation unterscheidet (vgl. UNESCO o. J. a.). Häufig sind sie im Gewand seriöser Nachrichten gekleidet (vgl. Tandoc, Lim, und Ling 2018, 143; Michaelson und Pepp 2019, 69). In den letzten zwei Jahren zeigten die Diskussionen rund um die Covid-19-Pandemie und die Impfung gegen SARS-CoV-2 die gesellschaftliche Präsenz und die Kraft, die Desinformationen haben können. Tedros Adhanom Ghebreyesuser, Generaldirektor der Weltgesundheitsorganisation (WHO), sprach bereits zu Beginn der Pandemie im Februar 2020 nicht nur vom Kampf gegen eine Pandemie, sondern auch von dem gegen eine Infodemie (vgl. WHO 2020). Soziale Medien haben sich als gut geeignete Plattformen zur raschen Verbreitung von Desinformationen etabliert (vgl. Frenkel, Alba, und Zhong 2020; Naeem, Bhatti, und Khan 2021), wie aktuell auch im Zuge des Ukraine-Kriegs sichtbar wird (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022; EUDisinfoLab o. J.). Dabei ist zu bedenken, dass Desinformationen zu gesellschaftlichen und politischen Problemen führen können (vgl. Farmer 2021), weshalb sie von supranationalen und globalen Organisationen wie der Europäischen Union (EU), der UNESCO (vgl. Ireton und Posetti 2018), den Vereinten Nationen (vgl. United Nations 2021) oder der Weltgesundheitsorganisation (vgl. WHO 2020) als gefährlich und demokratiegefährdend eingestuft werden:

> «However, the rapid growth of online campaigning and online platforms has also opened up new vulnerabilities and made it more difficult to maintain the integrity of elections, ensure a free and plural media, and protect the democratic process from disinformation and other manipulation.» (Europäische Kommission 2020, 2)

Ihre Lösungsansätze reichen vom Aufruf an die Wissenschaft und den Journalismus zur Erforschung der Thematik (vgl. WHO 2020; Europäische Kommission 2021, 23ff.) über die Erarbeitung von Positionspapieren, Arbeitspapieren (vgl. Europäische Kommission 2018; Europäische Kommission 2020) und Sonderberichten (vgl. UN 2021) bis hin zur Erarbeitung von Curricula für die verschiedensten Stakeholder (vgl. Ireton und Posetti 2018; Wilson et al. 2011; Grizzle et al. 2013) und der Unterstützung von Initiativen, die gegen Desinformation vorgehen, wie z. B. die EU-Mythbusters (vgl. Europe Direct Österreich 2020). Empfehlungen aus der Wissenschaft stellen eher die Ausnahme dar (vgl. Naeem, Bhatti, und Khan 2021; Krämer 2021). Naeem, Bhatti und Khan (2021, 146ff.) etwa schlagen drei Massnahmen vor, um gegen Desinformation vorzugehen: Die Förderung von Media Literacy, um Desinformationen erkennen zu können, das Ende der Toleranz gegenüber pseudowissenschaftlichen Gesundheitspraktiken und das Entgegensetzen von bzw. Überschwemmen («swamping») mit korrekten Informationen.

Ein gemeinsamer Nenner der Positionen ist die Förderung der Media Literacy der Bevölkerung zum Erkennen von und Reagieren auf Desinformationen. Media Literacy wird in diesem Artikel definiert als:

> «access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms [...]. Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy.» (Thoman und Jolls 2003, 21)

Der Ausbau von Media Literacy (EU), Media and Information Literacy (UNESCO) bzw. von Media and Digital Literacy (UN) soll dazu beitragen die Verbreitung von Desinformationen einzudämmen (vgl. UNESCO o. J. b., 7), indem innerhalb der Bevölkerung eine Resilienz gegenüber derartigen Informationen aufgebaut wird (vgl. UN 2021, 18). Die Europäische Union

und die UNESCO begannen bereits in den 2000er-Jahren damit, eigene Referenzrahmen zum Lernen im digitalen Zeitalter zu entwickeln. Hinweise auf den Umgang mit Desinformationen in Sozialen Medien sucht man darin jedoch vergebens, weil die Rolle der Sozialen Medien für die öffentliche Debatte und für die Demokratie unterschätzt wurde (vgl. Janetzko 2017). Erst ab der Mitte der 2010er-Jahre rückte die Debatte mehr ins Interesse, wie anhand der oben zitierten Dokumente erkennbar ist.

Mit Ausnahme dieser nicht bis kaum auf die Thematik anwendbaren Referenzrahmen lassen sich keine konkreten Umsetzungsmethoden aus den Berichten herauskristallisieren. Hinzu kommt zweierlei: Während sowohl in der Politik als auch in wissenschaftlichen medienpädagogischen Auseinandersetzungen häufig Bezug auf Kinder und Jugendliche genommen wird (vgl. Schmidt-Hertha und Rohs 2018, i), werden gleichermassen erwachsene Lernende in Bezug auf die Förderung von Media Literacy meist nur in Form einer sehr vagen Vorstellung mitgedacht oder überhaupt nicht erwähnt beziehungsweise eingebunden (vgl. Belzer und Grotlüschen 2020). Ein starker Fokus auf Kinder und Jugendliche ist bei den in der Medienpädagogik behandelten Thematiken gewiss richtig und wichtig, allerdings müssen vor der geschilderten Problemstellung der Ausbreitung von Desinformation und deren Konsequenzen, sowie vor dem Hintergrund des Konzepts des Lebenslangen Lernens, das mittlerweile auch auf der politischen Agenda globaler, supranationaler und nationaler Akteur:innen steht (vgl. Frau-Meigs und Torrent 2009; Belzer und Grotlüschen 2020), auch Erwachsene, die ihre formale Ausbildung bereits abgeschlossen haben, vonseiten der Forschung mehr Aufmerksamkeit bekommen. Tatsächlich bietet sich eine Verbindung von Medienpädagogik mit der Erwachsenenbildung gut an (vgl. Schmidt-Hertha und Rohs 2018), die über die gängigste Schnittstelle im Bereich der Mediendidaktik (vgl. Helbig und Hofhues 2018) hinausgeht. Die Förderung von Media Literacy ist bei Erwachsenen jeglichen Alters nämlich genauso wichtig wie bei Kindern und Jugendlichen, weil auch sie sich häufig im Internet bewegen, Social Media und Messengerdienste nutzen (vgl. Beisch und Koch 2021) und so mit Desinformation in Kontakt kommen (vgl. Ginseng 2019). Laut den aktuellen Länderreports des Media Pluralism Monitors verfügen in Deutschland rund 70% (Holznagel und Kalbhenn 2021, 17) und in Österreich rund 66% (Seethaler

und Beaufort 2021, 24) der Bevölkerung zwischen 16 und 74 Jahren über durchschnittliche bis überdurchschnittliche digitale Kompetenzen. Digitale Kompetenzen umfassen die fünf Bereiche «information and data literacy skills, communication and collaboration skills, digital content creation skills, safety skills and problem-solving skills» (Eurostat 2022). Folglich verfügt in beiden Ländern knapp ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung über keine oder allenfalls unterdurchschnittliche digitale Fähigkeiten. Eine aktuelle Studie zeigt für Deutschland, dass lediglich 43% der Befragten eine Falschinformation auf Facebook erkannten und 33% sie sogar für eine Information hielten (vgl. Meßmer, Sängerlaub, und Schulz 2021, 53). Nach soziodemografischen Merkmalen sortiert schneiden Frauen generell schlechter ab als Männer und sowohl mit steigendem Alter als auch mit niedrigerem Bildungsniveau sinkt die digitale Nachrichtenkompetenz (vgl. Meßmer, Sängerlaub, und Schulz 2021, 21). Alter, Bildungsstand und Geschlecht machen hier den grössten Unterschied. Digitale Ungleichheiten hängen demnach mit sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zusammen und die Ungleichheiten bedingen sich gegenseitig (vgl. Helbig und Hofhues 2018, 4f.; Reidl et al. 2021). Aus einer demokratietheoretischen Perspektive heisst dies, dass der Zugang zur Teilhabe an der Öffentlichkeit ungleich und ungerecht gestaltet ist. Zu bedenken ist, dass Medienkompetenzmessungen an sich schwierig sind, erst recht wenn es keine einheitliche Definition des Begriffes an sich gibt. Das zeigt sich bereits in diesem Artikel anhand der gelieferten Beispiele und der Unterschiedlichkeiten in den verwendeten Begrifflichkeiten. Aber auch aus anderen Gründen erweisen sich valide Messungen als schwierig, wie später noch diskutiert wird.

Basierend auf einem Dissertationsvorhaben, das an der Universität Klagenfurt am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaften umgesetzt wird, wird im vorliegenden Beitrag folgende Fragestellung bearbeitet: Welche Zusammenhänge lassen sich aus einer demokratietheoretischen Perspektive zwischen Media Literacy, Desinformation und der Erwachsenenbildung herstellen? Dabei wird auf die Erwachsenenbildungsbranche in Österreich und in Deutschland eingegangen.

2. Demokratietheoretische Sichtweisen auf politische und gesellschaftliche (Teil)Systeme

Ungleichheiten sind oft ungerecht, weshalb die beiden Begriffe häufig miteinander einhergehen. Während (Un)Gleichheiten jedoch messbare Grössen und damit dimensionale Konzepte sind, zeichnen sich (Un)Gerechtigkeiten durch eine moralische Komponente als politische Konzepte aus (vgl. Kawachi, Subramanian und Almeida-Filho 2002, 647). Faktoren, die Ungleichheiten und häufig auch Ungerechtigkeiten hervorrufen und mitunter voneinander reziprok abhängig sind, sind u. a. Alter, Vorerkrankungen, Geschlecht, Wohnort und vor allem der Bildungsstand (vgl. ebd.), denn «Bildung ist das heute vorherrschende Medium, über das soziale Ungleichheit produziert und reproduziert wird» (Quenzel und Hurrelmann 2019, 3). Demokratien können Ungleichheiten – bewusst oder unbewusst – stärken, sodass sie Ungerechtigkeiten hervorrufen (vgl. Young 2012).

Ein aus der Politikwissenschaft stammender Theoriestrang, der sich mit Fragen zu «Erfahrungen des Unrechts und der Ungerechtigkeiten» (Kreide 2019, 642) beschäftigt, sind radikaldemokratische Theorien. Wer sozial inkludiert und exkludiert wird und welche Hindernisse und strukturellen Blockaden es gibt (vgl. ebd.), sind typische Themen, mit denen sich die sehr heterogene Gruppe aus radikaldemokratischen Autor:innen (vgl. Marchart 2015) beschäftigt. Sie betonen dabei jedoch stark ihren Praxisbezug, da es ihnen darum geht, tiefgreifende demokratische Veränderungen auszulösen (vgl. Kreide 2019, 638). Denn ihrer Überzeugung nach hat die Demokratie sich selbst zum Selbstzweck zu haben (vgl. Marchart 2015, 29) – radikal bezieht sich auf das lateinische radix, das sich mit Wurzel übersetzen lässt.

Young (2012) entwickelt vor diesem Hintergrund ihre fünf Typen der Unterdrückung, die auf der Beschäftigung mit ethnischen Minderheiten in den USA und der Auseinandersetzung mit dem Konzept von Unterdrückung durch Neue Soziale Bewegungen der 1960er-Jahre beruhen, aber durchaus über diesen Kontext hinaus angewendet werden können. Sie zählt dazu Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, kultureller Imperialismus und Gewalt (Young 2012).

Exemplarisch können soziale Exklusion und Formen von Unterdrückung nach Young im Bildungssektor aufgezeigt werden, wobei in diesem Artikel der Fokus auf der Erwachsenenbildung und der Förderung von Media Literacy liegt. Die hier beschriebenen sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten sind vielfältiger Natur und reichen vom politischen System, gesellschaftlichen Sichtweisen und Problemlagen (Makroebene) über die Organisation und Ausrichtung der Institutionen (Mesobene) bis hin zu individuellen Folgen und Ursachen (Mikroebene).

2.1 Die Makroebene

Betrachtet man die politischen Systeme und aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland und Österreich, so lassen sich hier, bereits ohne eine detaillierte, ausführliche Politikfeldanalyse durchführen zu müssen, einige Anknüpfungspunkte an Positionen der radikalen Demokratietheorien herausstellen. Beide Länder sind dem korporatistischen Wohlfahrtsstaatmodell zuzuordnen (vgl. Esping-Andersen 1998, 44). Charakteristisch hierfür ist zum einen ein zwar recht stark ausgeprägtes Sozialsystem, in dem allerdings viele wichtige Aufgaben von traditionellen Institutionen wie der Kirche oder Familie übernommen werden. Der Staat greift nur dann ein, wenn die Möglichkeiten dieser Institutionen erschöpft sind. Zum anderen aber geht es dabei stark um die Aufrechterhaltung von Statusunterschieden (vgl. ebd.). Soziale Ungleichheiten sind demnach im System strukturell verhaftet, es baut darauf auf. Während viele radikaldemokratische Autor:innen liberal-demokratischen Institutionen und ihren Ideen nicht zuletzt aufgrund der soeben beschriebenen diametral anders ausgerichteten Logik sehr kritisch gegenüberstehen, gibt es einige wenige, die die «Demokratisierung der Demokratie» (de Sousa Santos 2005) mit der Grundlage dieser Institutionen kompatibel sehen. Beispielsweise seien die zitierten supranationalen und globalen Institutionen und Organisationen wie die EU oder die UNESCO, massgeblich daran beteiligt, Demokratie zu demokratisieren, wenn auch auf einer anderen Grundlage als der aktuellen. Aus radikaldemokratischer Perspektive muss dazu die Volkssouveränität stärker beachtet werden, was mit einer Stärkung der öffentlichen Teilhabe einhergeht (vgl. Sack 2019, 672f.). Auch wenn es heutzutage in der

liberal-repräsentativen Demokratie mehr Partizipationsmöglichkeiten gibt als die Teilnahme an Wahlen (vgl. Sack 2019, 671f.), zeigt sich, dass gesellschaftlich besser gestellte Gruppen bei Weitem häufiger Gebrauch von diesen Beteiligungsformen machen als sozial benachteiligte Gruppen (vgl. Sack 2019, 642f.; Jörke 2011, 16; Bödeker 2011). Bildung ist auch hier ein wesentlicher Einflussfaktor, denn niedrige Bildung bzw. Bildungsarmut geht zum einen mit sozialer Exklusion einher (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 19) und hat zum anderen einen indirekten Einfluss auf die interne politische Wirksamkeit, d. h. auf den Einfluss, den sich bildungsarme Personen auf die formalen politischen Prozesse zutrauen (vgl. Moosbrugger et al. 2019, 574). Young (2012) spricht hier von Machtlosigkeit, teils auch von Marginalisierung.

An diesem Punkt kann die pragmatische Demokratietheorie nach John Dewey an radikaldemokratische Theorien anknüpfen. Für Dewey ist die demokratische Teilhabe zentral, durch die die Demokratie, das soziale Ideal, immer wieder neu ausgehandelt und so vor Verfallsformen bewahrt werden kann (Dewey 2018). Demokratie ist für ihn genauso wie die Gesellschaft offen und veränderbar, man kann sagen: kontingent. Das Prozesshafte, die Kontingenz ist auch den radikaldemokratischen Theorien inhärent (Marchart 2019). Zur demokratischen Teilhabe ist Bildung essenziell (Dewey 2018, 87-106).

> «A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder.» (Dewey 2018, 106)

Lernen im Sinne des pragmatistischen Kreislaufs des kreativen Handelns ermöglicht, im Idealfall Gewohnheiten aufzubrechen, zu denen hier auch das Ausmass der politischen Teilhabe gezählt wird. Bildung ist «a continuous process of growth, having as its aim at every stage an added capacity of growth» (Dewey 2018, 59).

Der Pragmatismus stellt zum einen die theoretische Grundlage des Begriffs Media Literacy dar (vgl. Mason 2018). Zum anderen beruht er in weiten Teilen auf der dreiteiligen Theorie über Zeichen von Charles S. Peirce, die wiederum eine Grundlage der heutigen Semiotik ist, auf die sich der Begriff Media Literacy stützt (vgl. Mason 2018, 1). Darüber hinaus bezieht sich Noam Chomsky auf Peirce's Abduktionsbegriff, der für viele seiner philosophischen Ausführungen relevant ist, auch die zur Universalgrammatik (vgl. Wirth, 1993). Diese wiederum spielen bei Baackes Konzept der Medienkompetenz eine wichtige Rolle (vgl. Baacke 1980, 100ff.; Baacke 2007: 51f.).

Ein niedriger Bildungsstatus ist jedoch per se nicht problematisch, sondern wird es erst, wenn die Gesellschaft ihn dazu macht (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 4). Ist dies der Fall, dann hat Bildungsarmut gesellschaftlich betrachtet schwerwiegende Auswirkungen. Neben ökonomischen Folgen, wie einer Bremse für den wirtschaftlichen Aufschwung und den technischen Fortschritt, lassen sich die schon beschriebenen Folgen für die politische Integration aufgrund der stark eingeschränkten Möglichkeit zur politischen Teilhabe sowie Folgen für den sozialen Zusammenhalt aufgrund sozialer Exklusion Bildungsarmer benennen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 18f.). Eine Strategie, die ökonomischen Folgen abzufedern, sieht die EU im Hinblick auf die zunehmende Digitalisierung und Automatisierung der Arbeit in der Förderung von digitalen Kompetenzen, zu denen sie u. a. auch Media Literacy zählt (vgl. Gonzalez Vázquez et al. 2019, 30). Der Ausschluss sozial benachteiligter Gruppen führt zu Resignation bzw. Infragestellen der herrschenden Ordnung durch die Ausgeschlossenen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 19f.). Desinformationen treffen hier auf fruchtbaren Boden. Am Beispiel der USA fanden Allcott und Genzkow (2017, 228) heraus, dass junge Menschen bzw. jene, die wenig Medien konsumieren und jene mit der niedrigsten Bildung am häufigsten Desinformationen teilen und wohl auch daran glauben. An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass diese Folgen durchaus selbstgemacht und dem Wohlfahrtsstaatsmodell bzw. dem vorherrschenden liberal-repräsentativen Demokratieverständnis (vgl. Ferree et al. 2002) inhärent sind.

2.2 *Die Mesoebene*

Der Erwachsenenbildungssektor agiert eingebettet in gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen, auf die zum Teil im vorigen Kapitel eingegangen wurde. Hier ist nicht der Platz für eine detaillierte Analyse der deutschen und der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft. Dennoch sollen kurz einige wesentliche Fakten zur Organisation der Branche angeführt werden.

In Österreich regelt vor allem das *Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln* den Gegenstandsbereich des Sektors, der recht breit gefasst ist (vgl. Bundesgesetz 1973). Die Anbietendenlandschaft gleicht einem Fleckerlteppich: Es existieren parallel verschiedene Träger, die unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen: So ist beispielsweise das staatlich eingesetzte *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang* (bifeb) vor allem in der Basisbildung tätig, während der Freie Rundfunk Medienbildungsangebote anbietet und das zur *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs* (KEBÖ) zählende *Berufsförderungsinstitut Österreich* (BFI) auf berufliche Weiterbildung spezialisiert ist. Generell kann zwischen staatlichen Akteuren, Akteuren der KEBÖ auf Verbandsebene und sonstigen Anbietenden wie der Kirche, Universitäten, privaten Anbietenden oder der Medienbranche unterschieden werden (vgl. Filla 2014, 193f.; Gruber und Lenz 2016). In Deutschland ist Bildung Ländersache, weshalb die Landschaft schwer überschaubar ist (vgl. Nuissl 2018, 500). Die rechtliche Grundlage bilden die jeweiligen Gesetze der Länder. Institutionell gibt es auch hier öffentliche Einrichtungen neben privaten, innerbetrieblichen und weiteren Anbietenden wie Medienunternehmen (vgl. Nuissl 2018, 511f.).

Ein im Kontext dieses Artikels spannender Teilbereich, den es in beiden Ländern gibt, ist die Politische Bildung. Das Politische der Politischen Bildung kann dabei durchaus radikaldemokratisch interpretiert werden, wenn der Fokus weg vom starren Gerüst der Politik und hin zum veränderbaren, kontingenten Charakter des Politischen rückt. Gesellschaftliche Prozesse und damit auch die Demokratie an sich sind unabgeschlossen und wandelbar (vgl. Gürses 2015).

Nach den aktuellsten Ergebnissen des Adult Education Survey (AES) nahmen in Österreich 12,8% der Befragten in den letzten zwölf Monaten an keiner Bildungsaktivität teil. Sie sind in der Regel älter, häufiger arbeitslos und verfügen über einen niedrigeren Bildungsstatus als jene Gruppen, die sich in irgendeiner Form weiterbildeten (vgl. Statistik Austria 2018, 48). Als häufigste Gründe für ihre Nicht-Teilnahme gaben sie «Keine Zeit aufgrund familiärer Verpflichtungen» (39,4%), «Aus gesundheitlichen Gründen/wegen des Alters» (34,8%) und «Ausbildung nicht mit Arbeitszeiten vereinbar/fand zu einer ungünstigen Zeit statt» (26,2%) an (vgl. Statistik Austria 2018, 53). Mit knapp einem Drittel stellt die Gruppe derer, die während der letzten zwölf Monate an mindestens zwei Weiterbildungsaktivitäten teilnahm, die grösste Gruppe. Sie setzt sich vor allem aus Personen mit Studienabschluss, die meist erwerbstätig, unter 55 Jahre alt und österreichische Staatsbürger:innen sind, zusammen (vgl. Statistik Austria 2018, 47f.). Ähnlich wie in Österreich nahmen auch in Deutschland Arbeitslose bzw. Nicht-Erwerbstätige und Personen mit niedrigem Bildungsstand am seltensten an Weiterbildungsaktivitäten teil (vgl. Bilger et al. 2018, 24-32). Da die Ergebnisaufbereitung recht unterschiedlich erfolgte, lassen sich die Berichte leider nicht miteinander vergleichen. Es lässt sich aber ablesen, dass auch in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildungen der Bildungsstand einen signifikanten Einfluss hat. Es liegt eine «doppelte Selektivität» (Faulstich und Zeuner 2006, 113) vor.

Eine Auflistung der Gründe der Befragten zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zum Ausbau der eigenen digitalen Kompetenzen ergab für Deutschland, dass die meisten (27%) sich weiterbildeten, weil es beruflich erforderlich war oder weil sie den Umgang mit einer bestimmten Technologie erlernen wollten (20%). Lediglich 8 Prozent besuchten Kurse, um über die Informationsbeschaffung im Internet zu lernen. Derartige Kurse wurden mit sinkendem Bildungsniveau seltener besucht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018, 30). Das kann mitunter am ungleichen Zugang zu digitalen Geräten oder anderen auf Ungleichheiten beruhenden Hindernissen auf der Makroebene liegen. Aus einer demokratietheoretischen Perspektive ergeben sich daraus essenzielle Probleme zur Gewährleistung der Möglichkeit einer gleichen und gerechten Teilhabe.

Darüber hinaus ist nicht nur das Interesse vonseiten der Teilnehmenden am Ausbau digitaler Kompetenzen eher zurückhaltend, sondern auch vonseiten der Erwachsenenbildung selbst, wie Schmidt-Hertha und Rohs (2018) konstatieren. Obwohl die Erwachsenenbildung und die Medienpädagogik durchaus viel voneinander profitieren könnten, gibt es wenige Ambitionen dies anzustossen. So weisen häufig die Trainer:innen selbst geringe Medienkompetenzen auf (vgl. Schmidt-Hertha und Rohs 2018, ii). Die Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Media Literacy ist zögerlich und digitale Medien haben sich nach wie vor nicht in der Erwachsenenbildung etabliert (vgl. Schmidt-Hertha und Rohs 2018, iii). Ob sich Letzteres aufgrund der Covid-19-Pandemie verschoben hat, kann an dieser Stelle weder bestätigt noch negiert werden. Schmidt-Hertha und Rohs stellen in ihrem vor der Pandemie erschienen Artikel jedenfalls eine grosse Skepsis der Erwachsenenbildung gegenüber digitalen Medien und medienpädagogischen Denkweisen fest, weshalb digitale Medien und Media Literacy, wenn Teil des Programms, lediglich als «unabwendbarer evolutionärer Schritt» (2018, iii) gesehen werden. Helbig und Hofhues (2018, 12) wiederum betonen die häufige Verkürzung der Medienpädagogik auf den Bereich der Mediendidaktik, wodurch soziale und digitale Ungleichheiten jedoch verstärkt, statt abgebaut werden. Denn digitale Weiterbildungsangebote werden vor allem von Menschen mit ohnehin schon höherem Bildungsstand genutzt (ebd.) Mit Blick auf die gesellschaftliche Macht, die Desinformationen, aber auch andere sich vor allem online verbreitende Phänomene wie Online Hate Speech haben, täte die Erwachsenenbildung dennoch gut daran, verstärkt auf die Förderung von Media Literacy zu setzen – vor allem vor dem Hintergrund, dass immer mehr Menschen ihre Nachrichten auch online beziehen und Soziale Medien durchaus als Nachrichtenquellen verwendet werden (vgl. Newman et al. 2021, 22). Doch auch hier lohnt sich ein differenzierter Blick, denn es wäre naiv, davon auszugehen, dass bereits ein gesteigertes Media Literacy-Kursangebot in der Erwachsenenbildung ausreicht um gegen Desinformation anzukämpfen. Es stellt sich sogar die Frage, ob diese Massnahme denn überhaupt des Rätsels Lösung sein kann. Krämer (2021) und auch Mason, Krutka und Stoddard (2018) kommen zu

dem Schluss, dass dies eben nicht der Fall ist. So müsse das Angebot an Kursen zum Umgang mit Desinformationen in ein grösseres Ganzes eingebunden werden (vgl. Mason, Krutka, und Stoddard 2018, 6f.).

Ausserdem komme es auf das allgemeine individuelle Bildungslevel an, denn

> «even the highest degree of media literacy has its limits if general education, world knowledge and institutional structures that would allow people to judge the plausibility of reports are lacking (and thus also the basis for the evaluation of new sources).» (Krämer 2021, 23)

Hinzu kommt, dass die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung, sofern nicht beruflich notwendig, freiwillig ist. Das ist gut so und sollte sich nicht ändern. In Anlehnung an Studien über Studienpionier:innen von Schmitt und Evertz (2016) kann vermutet werden, dass Bildungsarme auch mit dem grossen niederschwelligen und frei wählbaren Kursangebot der Erwachsenenbildung im Sinne eines Freiheit-Struktur-Konflikts überfordert sind. Möglicherweise trägt auch dieser Umstand wiederum zu sozialer Ungleichheit bei und damit zur Tendenz Bildungsarmer, nicht an Weiterbildung teilzunehmen.

2.3 Die Mikroebene

Bildung kommt eine «Platzierungsfunktion» (Quenzel und Hurrelmann 2019, 12f.) zu, d. h. das erreichte formale Bildungsniveau bestimmt zu einem guten Teil die weitere Lebenslaufperspektive und hängt mit der sozialen Inklusion oder Exklusion zusammen (vgl. Hillmert 2009). Die individuellen Folgen eines unterdurchschnittlichen Bildungsstands reichen von geringem Selbstwertgefühl und psychischen Belastungen aufgrund von Problemen mit dem Bildungssystem und bei der Arbeitssuche, deviantem Verhalten und allgemeinen übermässigen Konsum bis hin zu juristischen, finanziellen, sozialen und gesundheitlichen Problemen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 13-17). Ausserdem ist die Gruppe der Bildungsarmen recht homogen, weshalb das Umfeld häufig mit denselben Problemen zu kämpfen hat und wenig Möglichkeiten für Unterstützung bietet (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 19). In gewisser Hinsicht kommt es

dadurch bereits zu einer Unterdrückung und Ausgrenzung, weil die Gruppe wenig Kontakt zu anderen sozialen Gruppen pflegt. Auch sind Bildungsarme eine recht machtlose Gruppe. Bödeker (2011, 28) zeigt dies am Beispiel eines Volksentscheids rund um die Hamburger Schulreform auf, deren Gewinner:innen die einkommensstärksten, gebildetsten Familien waren, da sie sich am besten und daher auch am häufigsten beteiligen konnten.

Bildungsarmut beruht häufig auf sozialen Ursachen und Ungleichheiten. Beispielsweise hat in Österreich der Bildungsgrad der Eltern einen sehr grossen Einfluss auf das eigene erreichte Bildungsniveau. Soziale Aufstiege sind selten (vgl. Gerhartz-Reiter 2019). Mit Bourdieu (2016, 686) gesprochen lassen sich die Determinierungseffekte aber nicht durch einen oder eine Summe von Faktoren erklären. Folgt man seinem Habituskonzept, dann beruhen soziale Ungleichheiten auf Unterschieden im Besitz von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital. Bildung, Bildungstitel, aber auch das Vorhandensein von Büchern oder der Besuch bestimmter Veranstaltungen zählen zum kulturellen Kapital. Die eigenen Netzwerke, Zugehörigkeit und gegenseitige Anerkennung zählen zum sozialen Kapital. Beide sind bedingt vererbbar (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, 87f.) Macht entsteht aus der Verfügung über Kapital, aber auch über den Tausch z. B. kulturellen und sozialen Kapitals, was wiederum Ungleichheiten hervorruft. Über die unterschiedlichen Positionen, die die Individuen in den sozialen Feldern einnehmen, konstituiert sich eine symbolische Ordnung (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, 113). Das von Bourdieu entworfene System darf dabei aber keineswegs als deterministisch verstanden werden, sondern als «spiralförmig» (Trültzsch-Wijnen 2020, 114) und offen.

Hier wird der von Bourdieu neben dem individuellen Habitus unterschiedene Klassenhabitus relevant, der

> «Ausdruck und Widerspiegelung der Klasse (oder Gruppe) ist, [und] als subjektives, aber nichtindividuelles System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata» (Bourdieu 1987, 112)

betrachtet werden kann. Individuen mit demselben Klassenhabitus sind häufiger mit sehr ähnlichen Situationen konfrontiert (vgl. Bourdieu 1987, 112), was sich mit dem Befund von Quenzel und Hurrelmann (2019, 19)

deckt, wonach Bildungsarme häufig eine homogene Gruppe mit wenigen Anknüpfungspunkten nach aussen sind. Der Klassenhabitus bestimmt weitgehend den Geschmack, die Wahl von Veranstaltungen, aber mitunter auch den Medien- und Nachrichtenkonsum sowie den Umgang mit Informationen (s. z. B. die Langzeitstudie von Paus-Hasebrink und Kulterer 2014). Desinformationen können so je nach Klassenhabitus unterschiedlich aufgenommen werden. Die strukturierende und strukturierte Struktur des Habitus gibt dem Individuum in Bezug auf das Medienhandeln die Optionen vor, «die ihm innerhalb des Feldes der Medien bzw. der medialen Kommunikation potentiell verfügbar sind» (Trültzsch-Wijnen 2020, 115). Medienkompetenzen lassen sich als «inkorporierte Dispositionen des Habitus bzw. als habituelle Muster des Medienhandelns» (ebd.) beschreiben. Media Literacy wird demnach vor allem in der Familie erlernt bzw. im Hinblick auf digitale Medien durch Selbstsozialisationsprozesse oder unter Nutzung des sozialen Kapitals, indem man von jemandem medienkompetenteren lernt (vgl. ebd.). Der Klassenhabitus führt dazu, dass auch die Medienkompetenzen zwischen den Individuen ähnlich ausgeprägt sein werden bzw. ähnliche Schwerpunktsetzungen, wie das Erstellen von Youtube-Videos oder das Erkennen von Desinformationen usw. vorhanden sein werden (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, 116). Hinzu kommt, dass auch die Relevanz des Themas und die Motivation, sich weiterzubilden, ähnlich eingeschätzt werden. Ausserdem wird es innerhalb eines Klassenhabitus ähnliche Fähigkeiten der praktischen Umsetzung des eigenen Media Literacy Levels, also der Medienperformanz geben. Performanz bezeichnet die Umsetzung der Kompetenzen unter Beachtung gesellschaftlicher und individueller Einflüsse. Sie entspricht daher keinem 1:1-Abbild der vorhandenen Kompetenz, sondern ist nach Chomsky fehlerhaft (vgl. Knoblauch 2009, 241).

> «Wir übersetzen nicht einfach Gedanken in Worte- Diese sind nicht schlichtweg Abbilder unserer Gedanken. Vielmehr sprechen wir uns auch aus mit dem, was uns geprägt hat, uns heimsucht, bedrängt, herausfordert, beglückt oder verletzt. Dies verbleibt ‹im Schatten der Performanz›, da es als unterschwellige Äußerung der Entdeckung und Deutung bedarf.» (Redecker 2018, 3)

Diese Ansicht geht auf Dieter Baackes Definition der Beziehung von Kompetenz und Performanz zurück, bei der er sich auf Chomskys Begriff der Kompetenz bezieht (vgl. Baacke 1980). Die kommunikative Kompetenz äussert sich in Form der Performanz, also in den sichtbaren Handlungen und Interaktionen. Partizipation an Kommunikation ist daher wichtig für die Überwindung von Ungleichheiten, denn «[w]er in der Kommunikation unfrei ist, bleibt es auch in seinen Kenntnissen, Meinungen, Erwartungen und Handlungen» (Baacke 1980, 325). Der Weg in die Freiheit führt über die emanzipative Kommunikation (Baacke 1980).

Die Kompetenz an sich baut auf einem Regelsystem auf, das durch «situative, persönliche, soziale, kulturelle Variablen» (Baacke 1980, 102) geschaffen wird. Das an sich macht beispielsweise Kompetenzmessungen wie jene der vorgestellten Adult Education Survey, schwierig, vor allem bei Gruppen, die wenig Erfahrung mit dem Bildungssystem haben und daher die aktive Umsetzung ihrer Kompetenzen wenig erprobt haben. Wird dies nicht beachtet, wird auch hier eine ohnehin schon sozial benachteiligte Gruppe (weiter) marginalisiert. Sicherlich besteht auch immer die Möglichkeit, dass zwar gezeigt werden könnte, was man kann, man das aber aus bestimmten Gründen nicht möchte (vgl. Redecker 2018, 3). Auch die Media Literacy der Individuen ist deshalb schwer messbar und stellt die Förderung von Media Literacy vor Probleme.

3. Diskussion

In diesem Artikel wurde ein demokratietheoretischer Blick auf den Zusammenhang des Konzepts Media Literacy und dessen Förderung anhand des Phänomens der Desinformation und der Rolle der Erwachsenenbildungsbranche in Österreich und Deutschland in diesem Unterfangen geworfen. Dabei wurden soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene in den Mittelpunkt gestellt. Abbildung 1 zeigt die zuvor ausgeführten Verbindungen der Themenfelder untereinander und mit dem theoretischen Korpus des Artikels. Gewiss können zwischen den Konzepten weitere Anknüpfungspunkte gefunden werden, z. B. jene

zwischen Bourdieus Habituskonzept und dem Pragmatismus nach Dewey oder zwischen dem Pragmatismus und der Erwachsenenbildung. Sie wurden hier aufgrund der Ausrichtung des Artikels bewusst nicht integriert.

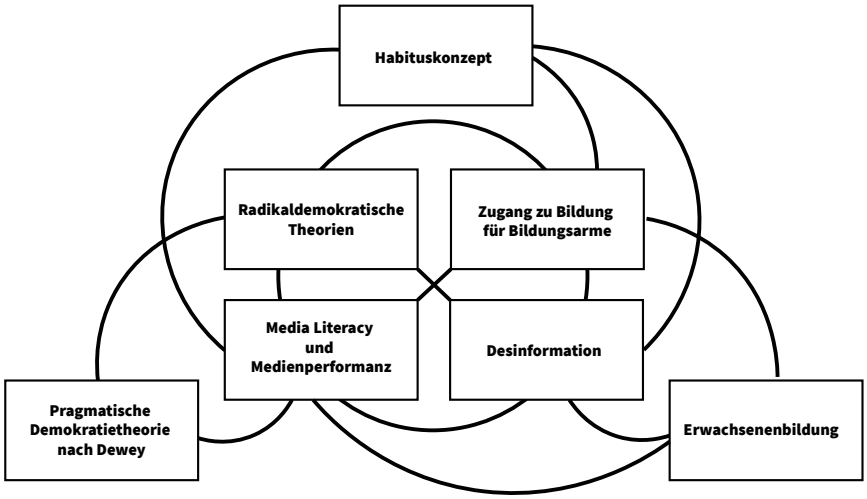


Abb. 1: Verbindungen der Themenfelder und theoretischen Verankerung, eigene Darstellung.

Radikaldemokratische Theorien, wenn auch aus der Politikwissenschaft entlehnt, fügen sich hier gut ins Bild. Während die grossen supra- und internationalen Organisationen die Förderung von Media Literacy als wichtig für das Vorgehen gegen Desinformation betrachten, geben sie keine konkreten Lösungsvorschläge, die soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten beachten. Hinzu kommt, dass Gruppen, die wenig formale Bildung aufweisen, mitunter mit klassischen Lernsettings, wie wir sie aus der Schule kennen, nicht gut zurechtkommen und hier wohl verloren gehen werden. Sowohl der Pragmatismus nach Dewey als auch radikaldemokratische Theorien setzen hier an, indem sie auf mehr Partizipation pochen, die die Teilnehmenden als gleichwertig handelnde, interessierte Erwachsene betrachten.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Dewey von Demokratie als Ideal ausgeht, während die radikaldemokratischen Theorien diese Betrachtungsweise strikt ablehnen und Demokratie als Selbstzweck verstehen. Davon ausgehend unterscheiden sich die Sichtweisen der Autor:innen

radikaldemokratischer Theorien auf Demokratie, wobei hier jene Perspektive eingenommen wurde, die die Kontingenz der Demokratie ins Zentrum rückt, die sie versuchen, wahrnehmbar zu machen (vgl. Comtesse et al. 2019, 471-74). Einer von vielen weiteren Unterschieden, der im Zuge der hier behandelten Thematik aber relevant ist, liegt in ihrer Sicht auf Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Während die radikaldemokratischen Theorien, wie oben beschrieben, stark diese Thematik aufgreifen, ist es Dewey zwar wichtig, dass die Gesellschaft allen Menschen Partizipation ausgehend von gleichen Bedingungen ermöglicht (vgl. Dewey 2018, 106), er geht aber nicht auf Ungerechtigkeiten ein. Wie beschrieben ist Gleichheit jedoch nicht immer mit Gerechtigkeit gleichzusetzen – ich möchte an die in diesem Zusammenhang häufig gezeigte Zeichnung von Hans Traxler (1975) zur Gerechtigkeit erinnern. Sie zeigt einen Raben, einen Affen, einen Storch, einen Elefanten, einen Fisch, eine Robbe und einen Hund vor der für alle gleichen Aufgabe, einen Baum hinaufzuklettern.

Häufig war in diesem Artikel von der sozialen Inklusion und Exklusion die Rede. Die beiden Begriffe werden u. a. auch in radikaldemokratischen Theorien verwendet, sind aber trotz der recht harten Bedeutung nicht ganz unumstritten. Es mag stimmen, dass es reichlich staatliche Programme gibt, um sozial schwache Menschen abzufangen und zu inkludieren (vgl. Keim et al. 2019, 598). Dennoch wurden mehrere Beispiele angeführt, die auf jeden Fall eine Form der Unterdrückung nach Young (2012), aber nach hier vertretener Ansicht auch einen sozialen Ausschluss darstellen. Denn es ist den Betroffenen nicht möglich, in derselben Form wie – gesellschaftlich betrachtet – besser gestellte Menschen politisch zu partizipieren, sich weiterzubilden oder sich medienkompetent online zu bewegen und Informationen einzuholen. Ausserdem haben sie selten Kontakt zu anderen Gruppen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 19).

Gewiss ist die Förderung von Media Literacy nicht nur über das Kursangebot der Erwachsenenbildung möglich und das sollte sie auch nicht sein. Der Referenzrahmen für digitale Kompetenzen *Digital Competence Check – DigComp* der Europäischen Union wird beispielsweise auch in Österreich vom Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort beworben, inklusive Einstufungstests und Materialien zur Steigerung der eigenen digitalen Kompetenzen (vgl. fit4internet o. J.). In Irland

gründete sich auf Betreiben verschiedener Vereine und Organisationen die Initiative *Media Literacy Ireland*, die eine nationale Werbekampagne *Be Smart Media* veröffentlichte, Seminare organisierte und über Media Literacy informierte (vgl. Media Literacy Ireland o. J.). Auch ist es durchaus sinnvoll, über eine Überarbeitung des Schulunterrichts nachzudenken und dort bereits die Grundlage für die Entwicklung von Media Literacy bzw. das Bewusstsein für eine aktive demokratische Teilhabe zu stärken (vgl. Mason, Krutka, und Stoddard 2018). In Österreich geht man mit der Einführung des verpflichtenden Unterrichtsfaches Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe I seit dem Schuljahr 2022/23 in diese Richtung (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o. J.). Dennoch muss auch die Erwachsenenbildung hier aktiv werden und ihre Skepsis gegenüber digitalen Medien und deren Anwendung beiseitelegen, will sie anschlussfähig für die wechselnden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen und Entwicklungen der Zukunft (Gruber 2013) bleiben. Die Erwachsenenbildung weiss um die ungleichen und teilweise ungerechten Zugangsmöglichkeiten der verschiedenen Gruppen. Die Teilnahme an Erwachsenenbildungsaktivitäten ist, wenn nicht beruflich gefordert, freiwillig. Es ist daher zu akzeptieren, wenn eine Teilnahme nicht gewollt ist. Weiters sollte die Erarbeitung von Angeboten zur Förderung von Media Literacy vor dem Hintergrund der Diskussion über den Zusammenhang von Medienkompetenz und Medienperformanz geführt werden. Die Teilnehmenden verfügen nämlich mitunter bereits über notwendige Kompetenzen, die sie nicht artikulieren können oder aber sie bringen Fähigkeiten mit, die nicht Teil einer klassischen Definition von Media Literacy sind, ihnen aber zum Beispiel im Umgang mit Desinformationen helfen.

Ausserdem darf Media Literacy nicht als Ensemble stur erlernbarer Inhalte erlebt werden, die sich beim Individuum durch den Besuch eines einzigen Kurses festsetzen und dauerhaft Gültigkeit haben. Media Literacy ist ein Bündel an Fähigkeiten, die permanent aktualisiert werden müssen. Aufgrund der nach wie vor rasch voranschreitenden Digitalisierung wird dies zukünftig immer häufiger und schneller der Fall sein müssen. Die hier behandelten Desinformationen sind nicht das einzige sich rasch verbreitende und gesellschaftlich problematische Phänomen, das sich über Soziale Medien verbreitet. Hate Speech oder Fragen der Privatsphäre und des

Datenschutzes sind nur einige weitere Beispiele. Auch wenn die Förderung von Media Literacy sicher nicht die einzige Massnahme ist, die zur Eindämmung von Desinformationen beitragen kann, braucht es gewiss auch sie. Jedoch bedarf es ebenfalls einer Neustrukturierung der sozialen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen, die zum einen Desinformationen und Co. keinen derart fruchtbaren Boden geben und in die zum anderen Massnahmen der Media Literacy eingebettet sind.

Literatur

Allcott, Hunt, und Matthew Gentzkow. 2017. «Social Media and Fake News in the 2016 Election». *The Journal of Economic Perspectives* 31 (2): 211–35. https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211.

Baacke, Dieter. 1980. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* München: Juventa.

Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik.* Tübingen: Niemeyer. https://doi.org/10.1515/9783110938043.

Beisch, Natalie, und Wolfgang Koch. 2021. «Aktuelle Aspekte der Internetnutzung in Deutschland. 25 Jahre ARD/ZDF-Onlinestudie: Unterwegsnutzung steigt wieder und Streaming/Mediatheken sind weiterhin Treiber des medialen Internets». *Media Perspektiven* 10: 486-503. https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2021/Beisch_Koch.pdf.

Belzer, Alisa, und Anke Grotlüschen. 2020. «The imagined learner in adult literacy education policy: An international comparison». In *Proceedings of the Adult Education in Global Times Conference/Actes de la Éducation des adults dans les temps globaux conference*, hrsg.v. John P. Egan, 62–8. University of British Columbia. Ottawa, ON: Canadian.

Bilger, Frauke, Friederike Behringer, Harm Kuper, und Josef Schrader. 2018. *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey.* https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf.

Bödeker, Sebastian. 2011. «Die soziale Frage der Demokratie. Einkommen und Bildung beeinflussen die Chancen politischer Teilhabe». *WZB Mitteilungen* 134 (Dezember 2011): 26–9. https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2011/f-17043.pdf.

Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre. 2016. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln. Wien. https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009356.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2018. *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018.* Bonn. Zugriff am 18.12.2021. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/digitalisierung-in-der-weiterbildung.pdf;jsessionid=32C2B53E7A96532009C42FDFEBF96004.live092?__blob=publicationFile&v=2.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2022. «Ukraine-Krieg: So erkennen Sie Fake News». https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2022/03/ukraine-krieg-fake-news-erkennen.html.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. o. J. *Digitale Grundbildung.* https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html

Cantril, Hadley. 2005. *The Invasion from Mars.* Princeton, NJ: Princeton University Press. https://doi.org/10.4324/9781315132730.

Comtesse, Dagmar, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff. 2019. «Demokratie». In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, herausgegeben von Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 457–83. Berlin: Suhrkamp.

De Sousa Santos, Boaventura. 2005. *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon.* New York: Verso.

Dewey, John. 2018. *Democracy and Education.* Bloomfield: Myers Education Press.

Esping-Andersen, Gota. 1998. «Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur Politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates». In *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*, herausgegeben von Stephan Lessenich, und Ilona Ostner, 19–56. Frankfurt a. M., New York. Campus.

EUDisinfoLab. o. J. «Ukraine War Resource Hub». https://www.disinfo.eu/ukraine-hub/.

Europäische Kommission. 2018. *Action Plan against Disinformation.* JOIN (2018) 36 final. Brüssel. https://eeas.europa.eu/sites/default/files/action_plan_against_disinformation.pdf.

Europäische Kommission. 2020. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.* Brüssel. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A790%3AFIN&qid=1607079662423.

Europäische Kommission. 2021. *Horizon Europe. Working Programme 2021–2022. 6. Civil Security for Society.* https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/wp-call/2021-2022/wp-6-civil-security-for-society_horizon-2021-2022_en.pdf.

Europe Direct Österreich. 2020. «Für Jugendliche: EU-Mythbusters gegen Fake News und Zeichenwettbewerb». *Europainfo.at*, 04.04.2020. https://europainfo.at/initiative-fuer-jugendliche-eu-mythbusters-gegen-fake-news/.

Eurostat. 2022. «How many citizens had basic digital skills in 2021?». https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220330-1.

Evertz, Sabine, und Lars Schmitt. 2016. «Habitus-Struktur-Konstellationen – ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule». In *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*, herausgegeben von Andrea Lange-Vester, und Tobias Sander, 163–78. Weinheim: Beltz.

Farmer, Lesley F. J. 2021. *Fake News in Context. London:* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367815677.

Faulstich, Peter, und Christine Zeuner. 2006. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim, München. Juventa.

Ferree, Myra Marx, William A.Gamson, Jürgen Gerhards, und Dieter Rucht. 2002. «Four Models of the Public sphere in Modern Democracies». *Theory and Society* 31 (3): 289–324. https://doi.org/10.1023/A:1016284431021.

Filla, Wilhelm. 2014. *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Fit4Internet. o. J. «Der Verein fit4internet». https://www.fit4internet.at/view/verein.

Frau-Meigs, Divina, und Torrent Jordi. 2009. *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges.* New York (NY). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181917.

Frenkel, Sheera, Davey Alba, und Raymond Zhong. 2020. «Surge of Virus Misinformation Stumps Facebook and Twitter». *New York Times*, 8. März 2020. https://www.nytimes.com/2020/03/08/technology/coronavirus-misinformation-social-media.html.

Gerhartz-Reiter, Sabine. 2019. «Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich». In *Handbuch Bildungsarmut*, herausgegeben von Gudrun Quenzel, und Klaus Hurrelmann, 523–44. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_20.

Ginseng, Patrick. 2019. *Fakten gegen Fake News oder Der Kampf um die Demokratie.* Berlin: Duden.

Gonzalez Vázquez, Ignacio, Milasi, Santo, Carretero Gómez, Stephanie et al. 2019. *The Changing Nature of Work and Skills in the Digital Age.* Luxemburg. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC117505.

Grizzle, Alton, Penny Moore, Michael Dezuanni, Sanjay Asthana, Carolyn Wilson, Fackson Banda, und Chido Onumah. 2013. *Media and information Literacy: Policy and Strategy Guidelines.* Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606.

Gruber, Elke. 2013. «Förderungsgesetz von 1973 als Definitionsgrundlage». https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/eb-foerderungsgesetz.php.

Gruber, Elke, und Werner Lenz. 2016. *Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich.* Bielefeld: Bertelsmann.

Gürses, Hakan. 2015. «Demokratie, Politik und das Politische in der Politischen Bildung». In *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich*, herausgegeben von Rahel Baumgartner, und Hakan Gürses, 19–36. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Helbig, Christian, und Sandra Hofhues. 2018. «Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung): 1–17. https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X.

Hillmert, Steffen. 2009. «Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung». In *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheiten*, herausgegeben von Rudolf Stichweh, und Paul Windolf, 85–100. Wiesbaden. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_5.

Holznagel, Bernd, und Jan Christopher Kalbhenn. 2021. *Monitoring Media Pluralism in the Digital Era: Application of the Media Pluralism Monitor in the European Union, Albania, Montenegro, the Republic of North Macedonia, Serbia and Turkey in the year 2020. Country report: Germany.* Münster. https://doi.org/10.2870/477013.

Ireton, Cherilyn, und Julia Posetti. 2018. *Journalism, Fake News & Disinformation. Handbook for Journalism Education and Training.* Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552.

Janetzko, Dietmar. 2017. «Social Bots and Fake News as (not) seen from the Viewpoint of Digital Education Frameworks». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 2017 (Occasional Papers): 61–80. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.07.05.X.

Jörke, Dirk. 2011. «Bürgerbeteiligung in der Postdemokratie». *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–2: 13–7. https://www.bpb.de/apuz/33569/buergerbeteiligung-in-der-postdemokratie.

Kawachi, Ichiro, Subu V. Subramanian, und Naomar Almeida-Filho. 2002. «A Glossary for Health Inequalities». *J Epidemiol Community Health* 56: 647–52. https://doi.org/10.1136/jech.56.9.647.

Keim, Sylvia, Andreas Klärner, André Knabe, und Peter A. Berger. 2019. «Soziale Folgen von Bildungsarmut». In *Handbuch Bildungsarmut*, herausgegeben von Gudrun Quenzel, und Klaus Hurrelmann, 585–602. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_23.

Knoblauch, Hubert. 2009. «Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz». In *Soziologie der Kompetenz*, herausgegeben von Thomas Kurtz, und Michaela Pfadenhauer, 237–57. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_13.

Krämer, Benjamin. 2021. «Stop Studying ‹Fake News› (We Can still Fight against Disinformation in the Media)». *SCM Studies in Communication and Media* 10 (1): 6–30. https://doi.org/10.5771/2192-4007-2021-1-6.

Kreide, Regina. 2019. «Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit». In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, herausgegeben von Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 635–46. Berlin: Suhrkamp.

Marchart, Oliver. 2015. «Demokratischer Radikalismus und radikale Demokratie. Historisch-programmatische Anmerkungen zum Stand politischer Theorie». *Berliner Debatte* 26 (4): 21–32.

Marchart, Oliver. 2019. «Kontingenz/Grundlosigkeit». In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, herausgegeben von Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 572–75. Berlin: Suhrkamp.

Mason, Lance E. 2018. «Media Literacy and Pragmatism». In *The International Encyclopedia of Media Literacy.* 1–5. Hoboken [NJ]: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0119.

Mason, Lance E., Dan Krutka, und Jeremy Stoddard. 2018. «Media Literacy, Democracy, and the Challenge of Fake News». *Journal of Media Literacy Education* 10 (2): 1–10. https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-1.

Media Literacy Ireland. o. J. «About». https://www.medialiteracyireland.ie/about.

Meßmer, Anna-Katharina, Alexander Sängerlaub, und Leonie Schulz. 2021. «*Quelle: Internet?» Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test.* Berlin. https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie_quelleinternet.pdf.

Michaelson, Eliot, und Rachel Sterken, und Jessica Pepp. 2019. «What's New About Fake News?» *Journal of Ethics & Social Philosophy* 16 (2): 67–94. https://doi.org/10.26556/jesp.v16i2.629.

Moosbrugger, Robert, Johann Bacher, Antonia Kupfer, und Dimitri Prandner. 2019. «Bildungsarmut und politische Teilhabe». In *Handbuch Bildungsarmut*, herausgegeben von Gudrun Quenzel, und Klaus Hurrelmann, 555–83. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_22.

Naeem, Salman Bin, Rubina Bhatti, und Aqsa, Khan. 2021. «An Exploration of How Fake News Is Taking Over Social Media and Putting Public Health at Risk». *Health Information and Libraries Journal* 38 (2): 143–49. https://doi.org/10.1111/hir.12320.

Newman, Nic, Richard Fletcher, Anne Schulz, Andı Simge, Craig T. Robertson, und Rasmus Kleis Nielsen. 2021. *Reuters Institute Digital News Report 2021.* Oxford: University of Oxford. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2021-06/Digital_News_Report_2021_FINAL.pdf.

Nuissl, Ekkehard. 2018. «Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg, v. Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel, 499–520. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_25.

Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014. *Praxeologische Mediensozialisationsforschung: Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden.* Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845252827.

Quenzel, Gudrun, und Klaus, Hurrelmann. 2019. «Ursachen und Folgen von Bildungsarmut». In *Handbuch Bildungsarmut*, herausgegeben von Gudrun Quenzel, und Klaus Hurrelmann, 3–25. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_1.

Redecker, Anke. 2018. «Im Schatten der Performanz: Von entdeckungswürdigen Verborgenheiten und ungewollten Offenbarungen in der Lehr-Lern-Interaktion». *Medienimpulse* 56 (4) https://doi.org/10.21243/mi-04-18-03.

Reidl, Sybille, Jürgen Streicher, Marlene Hock, Beatrix Hausner, Gina Waibel, und Franziska Gürtl. 2021. *Digitale Ungleichheit. Wie sie entsteht, was sie bewirkt … und was dagegen hilft.* Wien: Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft. https://www.ffg.at/sites/default/files/allgemeine_downloads/strukturprogramme/Laura%20Bassi%204.0/Studie_Digitale_Ungleichheit_barrierefrei_final.pdf.

Sack, Detlef. 2019. «Partizipation». In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, herausgegeben von Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 671–80. Berlin: Suhrkamp.

Sängerlaub, Alexander. 2020. «Im Zeitalter von Fake News. Warum sich der (Nachrichten)Journalismus neu erfinden muss». In *Fake News, Framing, Fact-Checking: Nachrichten im digitalen Zeitalter. Ein Handbuch*, herausgegeben von Tanja Köhler, 99–117. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839450253-007.

Schmidt-Hertha, Bernhard, und Matthias Rohs. 2018. «Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung». *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung), i-viii. https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X.

Seethaler, Josef, und Maren Beaufort. 2021. *Monitoring Media Pluralism in the Digital Era: Application of the Media Pluralism Monitor in the European Union, Albania, Montenegro, the Republic of North Macedonia, Serbia and Turkey in the year 2020. Country report: Austria.* Wien: Centre for Media Pluralism and Media Freedom. https://doi.org/10.2870/764424.

Statistik Austria. 2018. *Erwachsenenbildung 2016–2017: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES).* Wien. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf.

Tandoc, Edson C., Zheng Wei Lim, und Richard Ling. 2018. «Defining ‹Fake News›: A typology of scholarly definitions». *Digital Journalism* 6 (2), 137–53. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143.

Thoman, Elizabeth, und Tessa Jolls. 2003. *Literacy for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education. Center for Media Literacy (CML).* http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01_MLKorientation.pdf.

Traxler, Hans. 1975. «Chancengleichheit». In: *betrifft: Erziehung. Das aktuelle pädagogische Magazin. Forum für Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Carl Ludwig Furck: 1–3. Weinheim: Beltz.

Trültzsch-Wijnen, Claudia. 2020. *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9.

United Nations. 2021. *Disinformation and Freedom of Opinion and Expression. Report of the Special Rapporteur on the Promotion and Protection of the Right to Freedom of Opinion and Expression, Irene Khan. A/HRC/47/25.* https://www.ohchr.org/EN/Issues/FreedomOpinion/Pages/Report-on-disinformation.aspx.

UNESCO. o. J. a. *Journalism, ‹Fake News› and Disinformation: A Handbook for Journalism Education and Training.* https://en.unesco.org/fightfakenews.

UNESCO. o. J. b. «Media and Information Literacy: The Time to Act Is Now!». https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf.

Wilson, Carolyn, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong, und Chi-Kim Cheung. 2011. *Media and information Literacy Curriculum for Teachers.* Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971.

Wirth, Uwe. 1993. «Die ‹Abduktive Wende› der Linguistik». *Kodikas/Code* 16: 289–301. https://core.ac.uk/download/pdf/14512813.pdf.

World Health Organization. 2020. «Munich Security Conference. Director-General, Tedros Adhanom Ghebreyesus». https://www.who.int/dg/speeches/detail/munich-security-conference.

Young, Iris Marion. 2012. «Five Faces of Oppression». In *Justice and the Politics of Difference*, herausgegeben von Iris Marion Young, 39–65. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400839902-005.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Determinanten der wahrgenommenen digitalen Inklusion und der Nutzung digitaler Medien durch ältere Menschen auf der Basis der Theorie des geplanten Verhaltens

Eine qualitative und quantitative Studie im Rahmen des Forschungsprojekts DigiKomS

Heike Hausmann[1] und Erko Martins[1]

[1] Universität Rostock

[2] Fachhochschule des Mittelstands (FHM)

Zusammenfassung

Fortschreitende Digitalisierung fordert den Menschen umfangreiche Kenntnisse und Fähigkeiten ab. Da es für viele ältere Menschen schwer ist, mit dieser Entwicklung mitzuhalten, wird im Forschungsprojekt DigiKomS eine Lernwerkstatt für Ältere zur Verbesserung der digitalen Medienkompetenzen entwickelt. Der Zusammenhang zwischen (fehlender) digitaler Teilhabe und sozialer bzw. gesellschaftlicher Teilhabe wird in diesem Artikel beleuchtet. Dazu wurden qualitative Interviews mit Personen ab 70 Jahren (N = 21) und eine quantitative Fragebogenstudie (N = 107 ab 70-Jährige) auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens durchgeführt. Die statistische Auswertung zeigte, dass insbesondere die wahrgenommene Verhaltenskontrolle einen signifikanten Einfluss auf die Absicht hat, digitale Medien (weiterhin) zu nutzen. Auch die Einstellung hat einen

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Hausmann, Heike, und Erko Martins. 2023. «Determinanten der wahrgenommenen digitalen Inklusion und der Nutzung digitaler Medien durch ältere Menschen auf der Basis der Theorie des geplanten Verhaltens. Eine qualitative und quantitative Studie im Rahmen des Forschungsprojekts DigiKomS». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 421–452. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.16.X.

signifikanten Effekt. Der Einfluss der subjektiven Norm wird erst moderiert durch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle signifikant: Bei niedriger wahrgenommener Verhaltenskontrolle hat die subjektive Norm einen stärkeren Einfluss auf die Absicht, digitale Medien zu nutzen. Auch der Zusammenhang zwischen dem Inklusionsempfinden und der Absicht, digitale Medien (weiterhin) zu nutzen, ist signifikant. Dieser wird direkt mediiert durch die Einstellung gegenüber der Nutzung digitaler Medien und die Interaktion zwischen subjektiver Norm und wahrgenommener Verhaltenskontrolle. Die Studie zeigt damit wichtige Einflussgrössen der Förderung individueller digitaler Teilhabe, die unter anderem in der Lernwerkstatt des Projekts DigiKomS im Mittelpunkt stehen werden.

Determinants of Perceived Digital Inclusion and Digital Media Usage by Older People Based on the Theory of Planned Behavior. A Qualitative and Quantitative Study within the Research Project DigiKomS

Abstract

Ongoing digitalization demands extensive knowledge and skills from people. Since many elderly people struggle keeping up with this development, the DigiKomS research project is designing a learning workshop for older people for improving digital media skills. The relationship between (a lack of) digital participation and social/societal participation is highlighted in this article. For this purpose, qualitative interviews (N = 21) and a quantitative questionnaire study (N = 107) with people aged 70 years and older were conducted based on the theory of planned behavior. The statistical analysis showed that especially the perceived behavioral control has a significant influence on the intention to use digital media. Attitude also has a significant effect. The influence of subjective norm is not significant until moderated by perceived behavioral control: when perceived behavioral control is low, subjective norm has a stronger influence on intention to use digital media. The correlation between inclusion perception and intention to use digital media is also significant. This is directly mediated by the attitude towards using digital media and the interaction between subjective norm and perceived behavioral control. The study thus shows important variables

influencing the support of digital participation on an individual level, which among other things will be the focus of the learning workshop of the DigiKomS project.

1. Einleitung

Eine mediatisierte Gesellschaft bietet ihren Mitgliedern nicht nur neue und vielfältige Möglichkeiten der Partizipation, sondern geht auch mit neuen und teilweise umfassenden Anforderungen an die Individuen einher. So fasst Krotz Mediatisierung als einen Metaprozess auf, der das Alltagserleben der Menschen umfassend prägt und eine stetige Adaption erfordert. Demnach

> «erleben [Menschen] Medienwandel als ein Neuentstehen und eine Weiterentwicklung von Medien, aber auch als die Entstehung von Kommunikationspotenzialen und Infrastrukturen, kommunikativ konstituierten Entitäten wie Beziehungen, veränderten privaten oder geschäftlichen Aktivitäten und Arbeitsfeldern [...]» (Krotz 2017, 14).

Die damit einhergehende Umstellung von analogen Leistungen auf digitale Lösungen kann für Nicht- und Wenig-Nutzende digitaler Medien[1] herausfordernd sein (Kubicek 2021, 17). Gesellschaftliche und soziale Partizipation sind demnach zunehmend an die Voraussetzung digitaler Teilhabe geknüpft. Es wird z. T. davon ausgegangen, dass es soziale und gesellschaftliche Teilhabe ohne digitale Teilhabe nicht mehr geben könne – zumindest in vielen Bereichen des Alltags (z. B. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020, 13). Gleichsam – und so die Grundannahme des vorliegenden Beitrags – sind gesellschaftliche und soziale Teilhabe als Voraussetzungen für digitale Teilhabe und die Nutzung digitaler Medien aufzufassen. Die Problematik fehlender digitaler Teilhabe trifft in besonders hohem Masse auf ältere Menschen ab 70 Jahren zu. Während fast alle unter 70-Jährigen das Internet regelmässig nutzen,

1 Wenngleich z. B. auch Haushaltsgeräte oder klassische Medien wie das Fernsehen zunehmend digital sind, beziehen sich die folgenden Ausführungen insbesondere auf digitale Informations- und Kommunikationstechnologien wie Smartphones oder Tablets.

trifft dies auf weniger als die Hälfte der Menschen ab 70 Jahren zu.[2] Lediglich 77% dieser Altersgruppe nutzen das Internet zumindest gelegentlich (Beisch und Koch 2021, 489).

Aus diesem Grund soll im Rahmen des Forschungsprojekts *DigiKomS* der FHM Rostock und Schwerin[3] eine Lernwerkstatt für ältere Menschen entwickelt werden, die den Einstieg in die Welt der digitalen Medien erleichtert und den Umgang mit Tablet, Smartphone und Co. lebensweltnah und alltagsrelevant vermittelt. Damit soll auch Menschen, die sich möglicherweise gesellschaftlich und sozial exkludiert fühlen, die Möglichkeit digitaler Teilhabe erleichtert werden. Digitale Teilhabe beinhaltet neben dem grundsätzlichen Zugang zu digitalen Medien (z. B. Internetanschluss) auch das kompetente, alltagsrelevante und lebensweltorientierte Handeln mit digitalen Medien, sodass in der geplanten Lernwerkstatt unterschiedliche Dimensionen von Medienkompetenz[4] adressiert werden sollen. Somit soll die Lernwerkstatt eine Nutzung digitaler Medien bei Älteren initiieren bzw. ein solches Mediennutzungsverhalten verstärken und digitale Teilhabe fördern. Dieser Artikel widmet sich daher zum einen der Frage, welche Variablen die Intention älterer Menschen beeinflussen, digitale Medien (weiterhin) zu nutzen. Zum anderen wird der Zusammenhang zwischen

2 Rosenstock et al. unterscheiden innerhalb der Gruppe Älterer zwischen Medior:innen (50-70 Jahre), Senior:innen (70-85 Jahre) und Hochaltrigen (ab 85-Jährige) (Rosenstock, Schweiger und Schubert 2016, 9). Im Folgenden wird sich in erster Linie auf Senior:innen und Hochaltrige bezogen.

3 «Sicherung der Inklusion von älteren Menschen durch Programme zum Erhalt und zur Förderung digitaler Kompetenzen», gefördert vom BMBF, Förderkennzeichen: 13FH027SX8.

Wenngleich der Begriff «Sicherung der Inklusion» häufig im Kontext der Behindertenpädagogik Anwendung findet, stellt Bosse heraus, dass Inklusion im Bereich der Medienpädagogik nicht ausschliesslich Menschen mit Behinderungen adressiert, sondern dass es «insgesamt um Partizipationsmöglichkeiten in einer digital geprägten Welt [geht]» (Bosse 2022, 2; vgl. dazu auch: Hinz 2006, 98).

4 Der zugrunde gelegte Medienkompetenzbegriff orientiert sich an Groebens Konzept mit den Dimensionen «Medienwissen und Medialitätsbewusstsein», «Medienspezifische Rezeptionsmuster», «Medienbezogene Genussfähigkeit», «Medienbezogene Kritikfähigkeit», «Selektion/Kombination von Mediennutzung», «Produktive Partizipationsmuster» und «Anschlusskommunikation» (vgl. dazu z. B. Trepte 2016, 108f.).

gesellschaftlicher Teilhabe – als Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt – und digitaler Teilhabe mithilfe der erhobenen Daten beschrieben.

2. Theoretischer Hintergrund und Hypothesen

2.1 *Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Teilhabe und Mediatisierung*

Gerade im Kontext der Eindämmung der Corona-Pandemie ist die Betonung des gesellschaftlichen Zusammenhalts als eines zu bewahrenden bzw. erstrebenswerten Zustands omnipräsent. Gesellschaftlicher Zusammenhalt ist nach Forst eine entscheidende Rahmenbedingung für die Akzeptanz und Einhaltung eines «gemeinwohlzentrierte[n] Verhalten[s]» (Forst 2020, 42). Der gesellschaftsintegrierende Aspekt von Zusammenhalt steht hierbei im Vordergrund. Während Forst – aus analytischer Perspektive nachvollziehbar – auf die Verwendung eines nicht-normativen Konzepts von gesellschaftlichem Zusammenhalt drängt (Forst 2020, 50f.), wird diesem Artikel eine normative Konzeptionierung zugrunde gelegt, da dem Projekt DigiKomS ein normatives Ansinnen immanent ist: Soziale und gesellschaftliche Teilhabe – als Bestandteile gesellschaftlichen Zusammenhalts – werden als erstrebenswerte Ziele verortet. Dazu wird Schiefers Konzeption gesellschaftlichen Zusammenhalts herangezogen:[5]

> «Zusammenhalt ist ein beschreibendes Merkmal eines Kollektivs, das die Qualität des gemeinschaftlichen Miteinanders zum Ausdruck bringt. Eine kohäsive Gesellschaft ist gekennzeichnet durch

5 Begriffe wie «Kollektiv» oder auch «Gemeinschaft» verweisen bereits auf ein mögliches Problem im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Zusammenhalt: Überhöhte gesellschaftliche Kohärenz als Problem z. B. in Form von starker «sozialer Kontrolle und Übernorminierung» (Schiefer et al. 2012, 24) oder eine rigide Abgrenzung von In- und Outgroup (z. B. Nationalismus und Rassismus) werden von Schiefer et al. kurz thematisiert. Sie betonen die Notwendigkeit einer permanenten kritischen Perspektive hinsichtlich dieser «Schattenseite des Zusammenhalts» (Schiefer et al. 2012, 24f.). In diesem Kontext ist insbesondere der Teilaspekt der Diversitätsakzeptanz von Bedeutung für ein adäquates Mass an gesellschaftlichem Zusammenhalt.

enge soziale Beziehungen, *intensive emotionale Verbundenheit und eine ausgeprägte Gemeinwohlorientierung.*» (Schiefer et al. 2012, 21; Herv. H.H. und E.M.)

Diese Konzeptionierung von Zusammenhalt ist geeignet, um gesellschaftliche und soziale Teilhabe darin zu verorten – als Partizipation und soziale Vernetzung finden sie sich als Aspekte innerhalb der Dimension der sozialen Beziehungen wieder (siehe Tabelle 1). Partizipation als Teilhabe wird in Anlehnung an die DVfR (Deutsche Vereinigung für Rehabilitation) als Zustand begriffen, in dem sich eine Person in der Lage sieht, «die sozialen Rollen, die ihr wichtig und ihrer Lebenssituation angemessen sind (z. B. in der Familie, im Beruf, in der sozialen, religiösen und politischen Gemeinschaft), auch einnehmen und zu ihrer Zufriedenheit ausfüllen [zu können]» (Deutsche Vereinigung für Rehabilitation 2012, 2).

Dimensionen	**Aspekte**
Soziale Beziehungen	Soziale Vernetzung
	Partizipation
	Vertrauen
	Akzeptanz von Diversität
Verbundenheit	Zugehörigkeitsgefühl
	Identifikation
Gemeinwohlorientierung	Gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein
	Solidarität
	Anerkennung sozialer Ordnung und sozialer Regeln
	Anomie (–)

Tab. 1: Aspekte und Dimensionen gesellschaftlichen Zusammenhalts nach (Schiefer et al. 2012, 24).

Angesichts einer voranschreitenden Mediatisierung des Alltagslebens im Sinne von Krotz (2017) kann in Anlehnung an das Konzept des «Digital Divide» davon ausgegangen werden, dass digital-technische Kompetenzen[6]

6 Innerhalb von Groebens Medienkompetenzmodell sind digital-technische Kompetenzen als «technologisch-instrumentelle Fertigkeiten» (Trepte 2016, 111) zu verstehen und in der Dimension medienspezifischer Rezeptionsmuster anzusiedeln.

zunehmend notwendige Fähigkeiten darstellen, um die wichtigen sozialen Rollen wahrnehmen zu können. Van Dijks Modell des Digital Divide (z. B. 2004) hilft dabei, den Zusammenhang von fehlender digitaler Teilhabe und verschiedenen Formen gesellschaftlicher Ungleichheit zu analysieren (ausführlich dazu z. B. Zillien 2009). Rudolph fasst in Anlehnung an van Dijks «Access-Modell» zusammen, wie dieses Wechselverhältnis aufzufassen ist:

> «In dem Maße, in dem die verschiedenen Formen der Partizipation zunehmend an den ‹Access› zu Informations- und Kommunikationstechnologien gekoppelt sind und herkömmliche Formen der Teilhabe defizitär werden, bleiben jene, die nur über beschränkte Zugangsformen verfügen, tendenziell von bestimmten Bereichen der Gesellschaft ausgeschlossen.» (Rudolph 2019, 150)

Folglich berührt das Zusammenspiel von Mediatisierung – als umfassend die Gesellschaft strukturierender Metaprozess – und damit einhergehenden Ausschlüssen hinsichtlich Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten die Frage nach Inklusion, die in diesem Beitrag sowohl als pädagogischer Ansatz als auch als gesellschaftspolitische Forderung verstanden wird.[7] Mit Blick auf die digitalen Kompetenzen der Generation 70plus wird ein erweiterter Inklusionsbegriff verwendet (vgl. z. B. Seifert 2013; Stichweh 2013). Dabei geht es in erster Linie um die Verhinderung von sozialem Ausschluss. Zwar stellt ein erleichterter Zugang zu digitalen Medien

7 Auf eine Darstellung der umfangreichen theoretischen und praxisbezogenen Auseinandersetzungen rund um den Inklusionsbegriff muss an dieser Stelle verzichtet werden. Es sei jedoch auf die Definitionen von Kronauer (2013) und Hinz (2006) verwiesen: Während Kronauer Inklusion als «Öffnung gesellschaftlicher Organisationen und Infrastruktur zur gleichberechtigten Teilhabe aller an deren Leistungen» (Kronauer 2013, 18) verortet, begreift Hinz Inklusion «als allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will» (Hinz 2006, 98). Die Lernwerkstatt eröffnet in diesem Sinne inklusive Wege, indem die Lernenden dabei begleitet werden, ungewohnte und herausfordernde Anwendungen im Umgang mit digitalen Medien gemeinsam mit dem Lernbegleiter zu üben und zu verfestigen. Die anwendungsorientierten Module in der Lernwerkstatt berücksichtigen in diesem Verständnis vor allem auch den wechselseitigen Austausch der Teilnehmenden untereinander.

und eine Verbesserung digital-technischer Kompetenzen noch keine Garantie für eine erfolgreiche Stärkung sozialer Vernetzung und Partizipation dar, aber die Chancen, diese Formen sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe wahrzunehmen, steigen enorm – und damit auch die des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der Inklusion.

2.2 *Digitale Teilhabe*

Digitale Teilhabe lässt sich mithilfe von Bosse (2016) in drei Dimensionen differenzieren. Bosses Beitrag fokussiert zwar die Analyse digitaler Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, aber die Dimensionen lassen sich auch auf die Gruppe älterer Menschen übertragen: Bosse sieht die (1) Repräsentation von Menschen mit Behinderungen in Mediendarstellungen als Grundlage für digitale «Teilhabe IN Medien» (Bosse 2016). Er geht davon aus, dass Medien «einen erheblichen Einfluss auf die soziale Inszenierung von Behinderung und damit verbundene Exklusions- oder Inklusionstendenzen [haben]» (Bosse 2016). Dies lässt sich auf ältere Menschen bspw. bezüglich medial inszenierter Alterssterotype und deren Wirkungen auf Altersselbst- und Fremdbilder übertragen (vgl. dazu z. B. Wangler und Jansky 2021).

Neben der repräsentativen Dimension digitaler Teilhabe hebt Bosse die (2) «Teilhabe AN Medien» (2016) hervor. Damit sind die Möglichkeiten gemeint, überhaupt über einen Zugang zu Medien und deren Anwendungen zu verfügen. Ausserdem nimmt er Bezug auf technische Faktoren, die ausschliessende Wirkungen haben können (z. B. fehlende Untertitelungen oder Audiodeskriptionen) (Bosse 2016). In Bezug auf die Zugänglichkeit digitaler Medien für ältere Menschen ist dabei z. B. an die Schriftgrösse, die Grösse der zu bedienenden Interfaces oder auch die verwendete Sprache zu denken. Bei altersbedingt nachlassendem Sehvermögen, schlechter werdender Feinmotorik oder fehlenden Englischkenntnissen können dies Faktoren sein, die die Zugänglichkeit erheblich einschränken.[8]

8 Diese Aufzählung möglicher Verluste im Alter soll das Altern nicht als «generellen modus deficiens» (Kruse 2017, 23) darstellen, sondern nimmt Bezug auf Äusserungen von Interviewten, die Herausforderungen in der Handhabung digitaler Medien beschrieben.

An diese Dimension digitaler Teilhabe anschliessend, benennt Bosse eine dritte Dimension: «Teilhabe DURCH Medien» (2016). Während Teilhabe *an* Medien die technischen Voraussetzungen betrifft, bezieht sich digitale Teilhabe *durch* Medien auf die kompetente Nutzung digitaler Medien. Als Voraussetzung dafür ist eine zielgruppenspezifische Medienkompetenzförderung von entscheidender Bedeutung. Unter dem Stichwort der «inklusiven Medienbildung» (Bosse 2016) sollen Menschen in die Lage versetzt werden, Medien alltagsrelevant und auch lebensweltspezifisch produktiv zu nutzen. Dazu kann bspw. die Nutzung von Anwendungen gehören, die den aktiven Austausch mit Anderen ermöglicht und somit «gemeinsame Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume [schafft]» (Bosse 2016). Damit ist insbesondere die digitale Teilhabe *durch* Medien im Zusammenhang mit sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe zu betrachten.

2.3 Digitale Teilhabe älterer Menschen

Nicht nur zwischen jüngeren und älteren Menschen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich des Zugangs zu und der Nutzung von digitalen Medien – und damit auch den Möglichkeiten digitaler Teilhabe. Digitale Teilhabe ist auch innerhalb der Gruppe älterer Menschen ungleich verteilt (vgl. dazu z. B. Doh 2010, 2020; Endter, Hagen, und Berner 2020; Kubicek 2021; Egger und van Eimeren 2019). Weder kann von einer homogenen Mediennutzung älterer Menschen noch von einer Homogenität der Gruppe selbst ausgegangen werden.[9]

Neben vielfältigen Lebensstilen auch im hohen Lebensalter kommen z. B. sozio-ökonomische Faktoren wie Geschlecht, Alter, Einkommen oder Bildungsstand hinzu. Aber auch die Wohnsituation, der subjektive Gesundheitsstatus oder technische Vorerfahrungen sind wichtige Einflussgrössen (vgl. Doh 2020, 19) auf Unterschiede bezüglich der Mediennutzung. Kubicek hebt in Bezug auf die Internetnutzung älterer Menschen im Raum

9 Lebensstile und Lebenswelten der ab 70-Jährigen sind heute heterogener, als sie es noch vor etwa 20 Jahren waren (vgl. Egger und van Eimeren 2019, 267). Hinzu kommen Kohorteneffekte: Egger und van Eimeren halten fest, dass sich die Ausdifferenzierung der Lebensstile von Senior:innen sowie Hochaltrigen mit dem Eintritt der in den 1960er- und 70er-Jahren sozialisierten Kohorten ins Rentenalter fortsetzen wird (Egger und van Eimeren 2019, 267).

Bremen und Bremerhaven zudem hervor, dass schlechtere Deutschkenntnisse, eingeschränkte Mobilität, eine schlechtere Gedächtnisleistung, ein höherer Pflegegrad und der Bezug von Sozialleistungen in einer negativen Korrelation zur Internetnutzung stehen (Kubicek 2021, 11). Endter et al. zeigen in ihrer Auswertung des Deutschen Alterssurveys (DEAS), dass der Zugang zum Internet und damit einhergehenden digitalen Anwendungsmöglichkeiten innerhalb der Gruppe älterer Menschen besonders ungleich entlang des Bildungsunterschiedes – gemessen am formalen Bildungsabschluss – verteilt sind.

2.4 *Digitale Mediennutzung als geplantes Verhalten*

Um sich dem Ziel der Verbesserung der digitalen Teilhabe älterer Menschen zu nähern und darüber vermittelt verbesserte gesellschaftliche und soziale Teilhabechancen zu erwirken, soll die geplante Lernwerkstatt so gestaltet sein, dass alltagsrelevante Tätigkeiten mit digitalen Lösungen und Abläufen verknüpft werden. Zudem sollen altersspezifische Einstellungen, Hemmnisse und Wünsche in Bezug auf digitale Medien beachtet werden. Damit eine solche zielgerichtete Gestaltung der geplanten Lernwerkstatt möglich ist, sind Nutzungsverhalten, Nutzungsabsichten und diese fördernde bzw. hemmende Faktoren zu analysieren. Als theoretische Basis ist dazu Icek Ajzens vielfältig adaptierbare Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of planned Behavior, TPB) (Ajzen 1991) besonders geeignet. Diese eignet sich zur Erklärung bzw. Prognose von Verhalten – in diesem Falle der Medienwahl und des Medienhandelns älterer Menschen.

Der Theorie zufolge sind geäusserte Verhaltensabsichten als geeignetes Instrument zur Vorhersage tatsächlich durchgeführten Verhaltens aufzufassen (Ajzen 1991, 181). Die Verhaltensabsicht ist nach Ajzen von drei Determinanten abhängig: der Einstellung gegenüber dem Verhalten, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Diese Determinanten ergeben sich aus den jeweils zugrundeliegenden unterschiedlichen Überzeugungen: Verhaltensüberzeugungen, normative Überzeugungen und Kontrollüberzeugungen (Ajzen 1991, 182).

Ajzen (1991) geht prinzipiell davon aus, dass die Intention, ein bestimmtes Verhalten auszuführen, umso stärker ist, je positiver die Einstellung gegenüber dem Verhalten, je befürwortender die subjektive Norm und je höher die wahrgenommene Verhaltenskontrolle sind. Im Kontext des Forschungsprojekts DigiKomS beinhalten die Verhaltensüberzeugungen die salienten erwarteten Ergebnisse und Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Medien. Welche Vor- oder Nachteile ergeben sich also durch die Nutzung von digitalen Medien? Um die Stärke der Überzeugungen zu ermitteln, wird in einem zweiten Schritt erfragt, wie wichtig diese jeweiligen Vor- bzw. Nachteile für die befragten Personen sind. Denn nicht für alle ist z. B. die permanente Erreichbarkeit per Smartphone erstrebenswert. Aus der Aggregierung der Produkte (Überzeugung × Stärke) kann dann die Einstellung gegenüber digitalen Medien ermittelt werden.

Ähnlich verhält es sich mit der subjektiven Norm. Zunächst wird ermittelt, wie wichtige Personen aus dem persönlichen Umfeld über die Nutzung digitaler Medien denken. Würde es begrüsst werden, wenn die befragte Person digitale Medien (verstärkt) nutzt? Um die subjektive Norm zu erfassen, werden diese normativen Überzeugungen (z. B.: «Meine Kinder möchten, dass ich ein Smartphone benutze») danach gewichtet, wie wichtig die jeweiligen Meinungen sind. Nicht allen ist wichtig, was die eigenen Kinder, Partner:innen, Nachbar:innen oder ehemalige Kolleg:innen meinen.

Auch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle wird vergleichbar ermittelt. Dabei spielen sowohl äussere Umstände als auch innere Faktoren eine Rolle, die die Nutzung digitaler Medien erleichtern oder erschweren können. Wie sehr Vorhandensein oder Abwesenheit dieser Faktoren und Umstände zu einer erleichterten oder erschwerten Nutzung digitaler Medien führt, wird im zweiten Schritt (Stärke der Kontrollfaktoren) ermittelt. Aus den aggregierten Produkten wird dann die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ermittelt. Behindernde Umstände können z. B. der fehlende Zugang zu digitalen Geräten oder eine instabile Internetverbindung sein. Sich zuzutrauen, neue Geräte einzurichten, sich technische Abläufe merken zu können oder auch körperlich in der Lage zu sein, die Geräte zu bedienen, sind relevante Beispiele für innere Faktoren, die die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beeinflussen können.

Während Ajzen zunächst von einem additiven Effekt der drei Determinanten *Einstellung*, *subjektive Norm* und *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* ausging (z. B. Ajzen 1991), hat die Theorie Änderungen hinsichtlich der Rolle der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle erfahren: Neuere empirische Befunde (z. B. La Barbera und Ajzen 2021) zeigen, dass eine moderierende Rolle der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle gegenüber der Einstellung bzw. der subjektiven Norm und der Intention angenommen werden muss. Adaptiert auf das Verhalten der Nutzung digitaler Medien ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 1a: Je positiver die Einstellung zur Nutzung digitaler Medien ist, desto stärker ist die Absicht, digitale Medien zu nutzen.

Hypothese 1b: Je stärker die subjektive Norm zur Nutzung digitaler Medien ist, desto stärker ist die Absicht, digitale Medien zu nutzen.

Hypothese 2: Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien moderiert den Zusammenhang in den Hypothesen 1a und 1b.

Ein häufiger Kritikpunkt an der Theorie des geplanten Verhaltens ist deren vermeintliche Blindheit gegenüber Emotionen, Affekten, Irrationalität und unbewussten Handlungsmotiven als Einflussfaktoren auf das Verhalten von Menschen (Ajzen 2011, 1113). Ajzen entgegnet dieser Kritik,

> « [...] dass die TPB nicht davon ausgeht, dass Verhaltens-, Norm- und Kontrollüberzeugungen auf rationale, unvoreingenommene Weise gebildet werden oder dass sie die Realität genau wiedergeben. Überzeugungen spiegeln die Informationen wider, die Menschen in Bezug auf die Ausführung eines bestimmten Verhaltens haben, aber diese Informationen sind oft ungenau und unvollständig; sie können auf fehlerhaften oder irrationalen Prämissen beruhen, durch eigennützige Motive, durch Angst, Wut und andere Emotionen verzerrt sein oder auf andere Weise die Realität nicht widerspiegeln» (Ajzen 2011, 1116; eigene Übersetzung).

Die TPB reduziert Menschen also nicht auf rein rational-orientierte Handlungsträger:innen, geht jedoch davon aus, dass bestimmte Überzeugungen – unabhängig davon, wie irrational oder affekthaft begründet sie auch sind – bestimmte Verhaltensweisen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen als andere. Als Faktoren, die auf Einstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle wirken, beschreibt Ajzen z. B. Persönlichkeitsmerkmale, Emotionen, Alter, Geschlecht oder Einkommen (Ajzen 2005, 134f.). Daran anschliessend wird im Folgenden die wahrgenommene Teilhabe als ein solcher Hintergrundfaktor untersucht. Es wird von einem positiven Zusammenhang zwischen wahrgenommener Teilhabe und den Determinanten der Absicht ausgegangen, digitale Medien (weiterhin) zu nutzen. Ein hohes Mass an wahrgenommener Teilhabe ist im Kontext einer voranschreitenden Digitalisierung nur in Verbindung mit der Akzeptanz von veränderten Rollenanforderungen zu denken, sodass von einer positiveren Einstellung und subjektiven Norm bezüglich digitaler Mediennutzung ausgegangen wird. In diesem Zusammenhang sind zwei weitere Hypothesen zu überprüfen:

Hypothese 3a: Je stärker das aktuelle Erleben von Teilhabe ist, desto stärker ist die Absicht, digitale Medien zu nutzen.

Hypothese 3b: Der Zusammenhang in der Hypothese 3a wird mediiert durch (1) die Einstellung und (2) die subjektive Norm zur Nutzung digitaler Medien sowie durch die Interaktion aus (3) Einstellung und Verhaltenskontrolle und (4) subjektive Norm und Verhaltenskontrolle.

Die dargelegten theoretischen Zusammenhänge und zu überprüfenden Hypothesen lassen sich im folgenden Gesamtmodell veranschaulichen (Abb. 1).

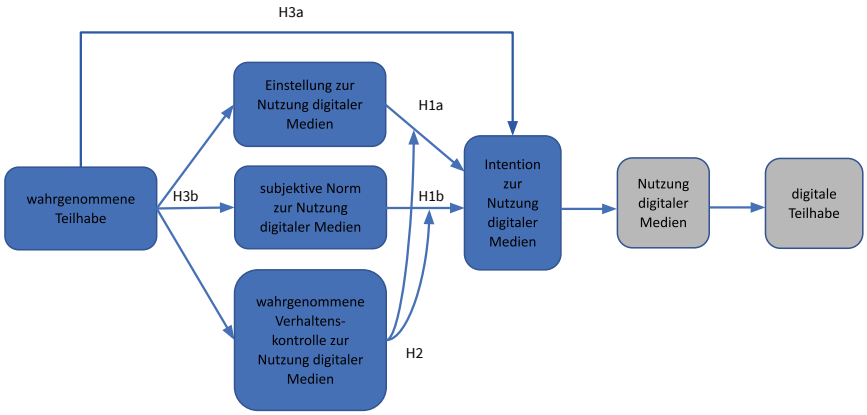


Abb. 1: Zu überprüfendes Gesamtmodell TPB und wahrgenommene Teilhabe im Kontext digitaler Mediennutzung Älterer (eigene Darstellung in Anlehnung an Ajzen 2019).

3. Methode

3.1 *Untersuchungsdesign und Untersuchungsdurchführung*

Zur Prüfung der Hypothesen wurde ein zweistufiges Studiendesign gewählt. Zunächst wurden qualitative teilstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt, um die spezifischen Aspekte der Einstellung, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zur Nutzung digitaler Medien zu explorieren. Zudem wurden in einem Rekrutierungsfragebogen Mediennutzungsverhalten, Inklusionsempfinden und soziodemografische Faktoren erhoben. Die Interviews wurden sowohl Face-to-Face als auch telefonisch durchgeführt. Hauptziel der qualitativen Voruntersuchung war die Operationalisierung von Items zur Messung von Einstellung, subjektiver Norm und Verhaltenskontrolle im Sinne der TPB in Bezug auf ältere Menschen und digitale Mediennutzung. Aus den Aussagen der Interviewten wurden dementsprechend mittels inhaltlicher Strukturierung in Anlehnung an Mayrings qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015, 68) Items zur Operationalisierung der TPB-Determinanten abgeleitet, die neben in der Forschung etablierten Messinstrumenten in der nachfolgenden quantitativen Befragung verwendet wurden. Diese quantitative

Erhebung fand im Sommer 2021 als schriftliche und Online-Befragung statt. Mittels statistischer Verfahren wurden die Hypothesen anhand der quantitativen Daten untersucht. Diese nicht-experimentelle Querschnittstudie ist als anwendungswissenschaftliche empirische Primärstudie angelegt, in deren Rahmen Proband:innen im Feld befragt wurden.

3.2 *Stichprobe*

Die Leitfadeninterviews wurden mit N = 21 Personen durchgeführt. Mit Blick auf die Entwicklung einer Lernwerkstatt für ältere Menschen wurden gezielt ab 70-jährige Menschen interviewt (12 weiblich, 9 männlich; 5 Befragte waren im Alter von 70 bis unter 75 Jahren, 8 im Alter von 75 bis < 80 Jahren, 6 im Alter von 80 bis < 85 Jahren und 2 älter als 85 Jahre). 16 Befragte waren Onliner:innen und 5 Befragte Offliner:innen.[10] 11 Personen wohnten im städtischen und 10 Befragte im ländlichen Raum.

Die standardisierte Befragung fand ebenso mit Personen ab 70 Jahre statt. 107 Personen füllten den Fragebogen der quantitativen standardisierten Befragung vollständig aus (63 weiblich, 44 männlich). Der Mittelwert des Alters beträgt in der Stichprobe 76,1 Jahre (SD = 4,8 Jahre). 88 Befragte gaben an, digitale Medien zu nutzen und bilden damit die Gruppe der Onliner:innen, 19 sind Offliner:innen.

3.3 *Instrumente*

Die *Intention zur Nutzung digitaler Medien* wurde direkt mit einem Item gemessen. Sofern die Befragten bereits digitale Medien nutzten, wurde das Item «Ich beabsichtige, weiterhin digitale Medien zu nutzen» mit einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 5 = «trifft voll und ganz zu» verwendet, bei den übrigen Proband:innen das Item

10 Die Einteilung in Onliner:innen bzw. Offliner:innen wurde auf Grundlage einer Filterfrage im Rekrutierungsfragebogen vorgenommen. Offliner:innen gaben an, das Internet nicht zu nutzen. Da vielen älteren Menschen z. T. das Bewusstsein darüber fehlt, dass sie das Internet nutzen – z. B. als infrastrukturelle Voraussetzung für Messenger-Dienste wie WhatsApp (Doh 2020, 21), wurden Beispiele für die Internetnutzung angegeben.

«Ich beabsichtige, in den nächsten 6 Monaten anzufangen, digitale Medien zu nutzen». Der Mittelwert beträgt 3,95 (SD = 1,38; Minimum = 1, Maximum = 5).

Einstellung zur Nutzung digitaler Medien: Der TBP von Ajzen (1991) zufolge ist die Einstellung die Summe aus den Produkten der Verhaltensüberzeugung und der Valenz aus der Sicht des Individuums für jedes vom Individuum betrachtete Ergebnis, das dem Verhalten folgt. 18 solcher Verhaltensergebnisse konnten aus den qualitativen Interviews in Anlehnung an Francis et al. (2004) extrahiert werden und dienten der formativen Messung der Einstellung, z. B. «Digitale Medien helfen dabei, Zeit und Wege zu sparen» oder «Digitale Medien helfen dabei, mit Menschen, die weit weg wohnen, in Kontakt zu bleiben». Die Zustimmung zu diesen Items wurde auf einer 5-stufigen Antwort-Skala gemessen (–2 = «stimme gar nicht zu» bis +2 = «stimme voll und ganz zu») und entspricht den einzelnen Verhaltensüberzeugungen. Für jedes dieser Verhaltensergebnisse wurde zudem auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = «gar nicht wichtig» bis 5 = «sehr wichtig») die Valenz erfasst, z. B. «Wie wichtig ist es Ihnen, Zeit und Wege zu sparen?» oder «Wie wichtig ist es Ihnen, mit Menschen, die weit weg wohnen, in Kontakt zu bleiben?». Der Mittelwert der Einstellung beträgt 1,27 (SD = 3,16; Minimum = –10, Maximum = 8,29).[11]

Subjektive Norm zur Nutzung digitaler Medien: Analog zur Einstellung erfolgte mit Blick auf die TBP die Operationalisierung der subjektiven Norm als Summe aus den Produkten der vom Individuum wahrgenommenen normativen Überzeugungen zu den für das Individuum relevanten Bezugspersonen oder Bezugsgruppen und der Motivation, den normsetzenden Personen oder Bezugsgruppen Folge zu leisten. 8 Items mit möglichen Bezugspersonen oder -gruppen wurden aus den Interviews in Anlehnung an Francis et al. (2004) extrahiert, z. B. «Meine Freunde und Bekannten denken, ich sollte digitale Medien nutzen.» oder «Meine Kinder/ Enkelkinder denken, ich sollte digitale Medien nutzen.» Die Antworten wurden standardisiert mit einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst (–2 = «stimme gar nicht zu» bis +2 = «stimme voll und ganz zu»). Die Motivation, Folge zu leisten,

11 Die möglichen minimalen und maximalen Werte ergeben sich aus der Summe der Produkte der jeweiligen Überzeugungen und deren angegebener Stärke bzw. Valenz. Damit ist für jeden Summenindex ein Minimalwert von -10 und ein Maximalwert von 10 möglich.

wurde operationalisiert, indem für diese 8 Bezugspersonen bzw. -gruppen erfasst wurde, wie wichtig den Befragten die Meinung dieser Menschen ist (5-stufige Likert-Skala von 1 = «gar nicht wichtig» bis 5 = «sehr wichtig»). Der Mittelwert der subjektiven Norm beträgt 2,55 (SD = 3,35; Minimum = –5,67, Maximum = 10).

Die *Verhaltenskontrolle zur Nutzung digitaler Medien* ergibt sich gemäss der TPB aus der Summe der Produkte aus den Kontrollüberzeugungen, d. h. der Überzeugung, dass Faktoren vorhanden sind, die das Verhalten fördern oder behindern können, und den subjektiven Einschätzungen der Wirksamkeit dieser Kontrollfaktoren. Aus den Interviews wurden hierzu 12 Items in Anlehnung an Francis et al. (2004) entwickelt. Die Kontrollüberzeugung wurde auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = «sehr unwahrscheinlich» bis 5 = «sehr wahrscheinlich») erfasst, z. B. «Dass ich persönliche Unterstützung durch Familie, Freunde oder andere Personen bei technischen Fragen oder Problemen habe, ist …» oder «Dass ich Nutzungshinweise und Gebrauchsanleitungen gut verstehen kann, ist …». Die Wirksamkeit der Kontrollfaktoren wurde auch mit einer 5-stufigen Likert-Skala gemessen (–2 = «viel schwerer» bis +2 = «viel leichter»), z. B. «Wenn ich persönliche Unterstützung durch Familie, Freunde oder andere Personen bei technischen Fragen oder Problemen habe, ist die Nutzung digitaler Medien für mich …» oder «Wenn ich Nutzungshinweise und Gebrauchsanleitungen für digitale Medien gut verstehe, ist die Nutzung digitaler Medien für mich …». Der Mittelwert der Verhaltenskontrolle zur Nutzung digitaler Medien beträgt 3,63 (SD = 2,55; Minimum = –1,91, Maximum = 9,33).

Wahrgenommene Teilhabe wurde mit vier Items der Skala von Wenzel (2013, 275) erfasst. Zum Teil wurden die Originalitems mit Beispielen angereichert, um Verständnisprobleme auszuräumen, die sich im Pretest zeigten. Ein Beispielitem für gesellschaftliches Inklusionsempfinden ist «Ich fühle mich ins gesellschaftliche Ganze eingebunden (z. B. Zugang zu Bildung und zum Gesundheitssystem, Mitgliedschaft in Vereinen, Teilhabe am öffentlichen Leben)». Ein Beispielitem für soziales Inklusionsempfinden ist «Ich weiss, dass ich für die Menschen in meinem sozialen Umfeld wichtig bin (z. B. Familienmitglieder, Freunde und Nachbarn)». Erfasst wurden die Daten mithilfe einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = «stimme überhaupt nicht zu» bis 5 = «stimme voll und ganz zu». Die Skala «wahrgenommene

Teilhabe» hat einen Mittelwert von 4,06 (SD = 0,86; Minimum = 1, Maximum = 5) und weist eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs Alpha = .88).

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Fragebogenstudie dargestellt.

4.1 Hypothesentestung

Zur Prüfung der Hypothesen 1a, 1b und 2 wurde eine moderierte multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt mit der Intention zur Nutzung digitaler Medien als Kriterium. Zur Prüfung der Hypothesen 1a und 1b wurden in das Regressionsmodell die Einstellung und die subjektive Norm aufgenommen. Zur Prüfung der Moderationshypothese H2 wurde gemäss Baron und Kenny (1986) ein Interaktionsterm aus der Einstellung und der Verhaltenskontrolle und ein Interaktionsterm aus der subjektiven Norm und der Verhaltenskontrolle gebildet. Um Probleme einer Multikollinearität im Regressionsmodell mit den Interaktionstermen zu vermeiden, wurden z-standardisierte Werte der Prädiktoren in das Regressionsmodell aufgenommen und die Interaktionsterme aus den z-standardisierten Variablen berechnet. Die beiden Interaktionsterme und die z-standardisierte Variable Verhaltenskontrolle wurden zudem in das Regressionsmodell aufgenommen. Die Prüfung der Hypothesen erfolgte anhand der 90%-Konfidenzintervalle (siehe Tabelle 2).

	Intention zur Nutzung digitaler Medien			
Variable	**B**	**p**		**90% KI**
(Konstante)	4.19***	< .001		[3.98, 4.41]
Einstellung (z-standardisiert)	.26(*)	.059		[.03, .49]
subjektive Norm (z-standardisiert)	.13	.372		[-.11, .37]
wahrgenommene Verhaltenskontrolle (z-standardisiert)	.45**	.001		[.22, .67]
Interaktion Einstellung (z-standardisiert) × wahrgenommene Verhaltenskontrolle (z-standardisiert)	-.03	.803		[-.24, .18]
Interaktion subjektive Norm (z-standardisiert) × wahrgenommene Verhaltenskontrolle (z-standardisiert)	-.29*	.026		[-.51, -.08]
R^2			.43	
F			13.72***	
Anmerkungen: *p < .05 (2-seitig). ** p < .01 (2-seitig). *** p < .001 (2-seitig).				

Tab. 2: Regressionsanalyse des TPB-Modells.

In der Regressionsanalyse wird deutlich, dass die Einstellung signifikant positiv mit der Verhaltensintention zusammenhängt (B = .26, 90%-KI [.03, .49], signifikant, da das 90%-KI die Null nicht enthält). Hypothese 1a ist damit bestätigt. Da das 90%-KI des B-Wertes der Variablen subjektive Norm die Null enthält (B = .13, 90%-KI [–.11, .37]), ist Hypothese 1b nicht bestätigt; somit hat die subjektive Norm keinen direkten Einfluss auf die Verhaltensabsicht. Der Interaktionsterm aus der Einstellung und der Verhaltenskontrolle ist nicht signifikant (B = –.03, 90%-KI [–.24, .18]). Damit moderiert die Verhaltenskontrolle nicht den Einfluss der Einstellung auf die Verhaltensintention. Der Interaktionsterm aus der subjektiven Norm und der Verhaltenskontrolle ist hingegen signifikant (B = –.29, 90%-KI [–.51, –.08]). Damit moderiert die Verhaltenskontrolle den Einfluss der subjektiven Norm auf die Verhaltensabsicht. Hypothese 2 ist somit teilweise bestätigt.

Mithilfe einer Moderationsanalyse mittels PROCESS-Tool von Hayes (2018) zeigt sich die Richtung der signifikanten Interaktion zwischen der subjektiven Norm und der Verhaltenskontrolle (siehe Abb. 2).

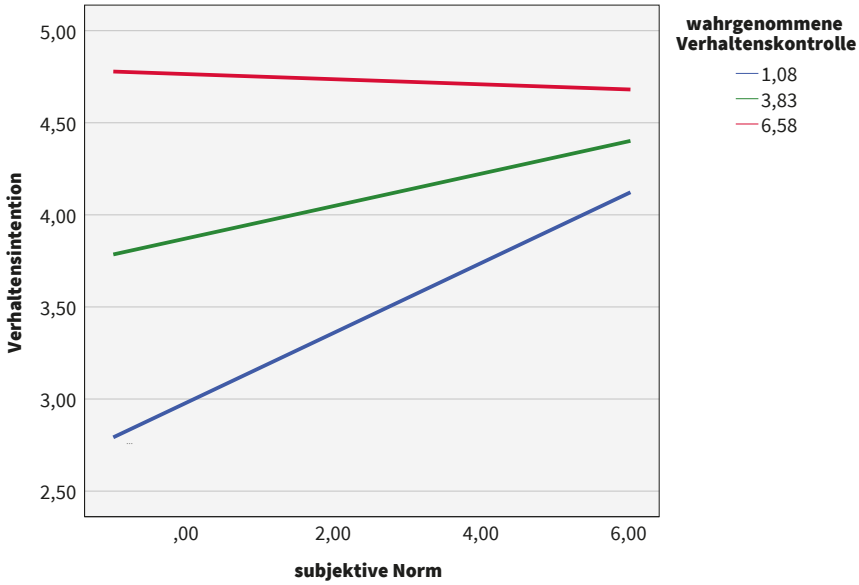


Abb. 2: Subjektive Norm, moderiert durch wahrgenommene Verhaltenskontrolle Anmerkungen: Möglicher Maximalwert für wahrgenommene Verhaltenskontrolle und subjektive Norm = 10. Möglicher Minimalwert für wahrgenommene Verhaltenskontrolle und subjektive Norm = –10.

Deutlich wird hier, dass sich der Effekt der subjektiven Norm auf die Verhaltensintention je nach Stärke der wahrgenommener Verhaltenskontrolle unterscheidet (siehe Abb. 2). Im Falle niedriger Verhaltenskontrolle steigt die Intention, digitale Medien zu nutzen, mit zunehmender subjektiver Norm an (siehe blaue Linie in der Abb. 2). Ist die wahrgenommene Verhaltenskontrolle hoch, ist der Effekt der subjektiven Norm nur gering bzw. sogar leicht negativ (siehe rote Linie in der Abb. 2).

Zur Prüfung der Hypothesen 3a und 3b wurde eine schrittweise multiple Regressionsanalyse durchgeführt. In einem ersten Modell wurde zur Erklärung des Kriteriums «Intention zur Nutzung digitaler Medien» die Variable «wahrgenommene Teilhabe» als Prädiktor aufgenommen. In

einem zweiten Schritt wurden gemäss Baron und Kenny (1986) zur Analyse von Mediationsbeziehungen die in der Hypothese 3b vermuteten Mediatoren Einstellung, subjektive Norm, die Interaktionsterme aus *Einstellung und Verhaltenskontrolle*, *subjektive Norm und Verhaltenskontrolle* sowie *die Moderatorvariable Verhaltenskontrolle* aufgenommen. Sofern durch Hinzunahme der Mediationsvariablen der ursprünglich signifikante Effekt der Variablen «wahrgenommene Teilhabe» auf die Verhaltensintention nicht mehr bedeutsam bleibt, ist ein Mediationseffekt nachgewiesen. Zudem ist nach Baron und Kenny (1986) noch nachzuweisen, dass die unabhängige Variable «wahrgenommene Teilhabe» mit den vermuteten Mediationsvariablen signifikant zusammenhängt, was mithilfe einer Korrelationsanalyse gezeigt wird (siehe Tabelle 3, maximale Irrtumswahrscheinlichkeit *p* wurde auf 5% festgelegt).

Variable	**M**	**SD**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. wahrgenommene Teilhabe	4,06	0,86				
2, Verhaltensintention	3,95	1,38	.33**			
3. Einstellung	1,27	3,16	.41**	.49**		
4. subjektive Norm	2,55	3,35	.44**	.44**	.65**	
5. wahrgenommene Verhaltenskontrolle	3,63	2,55	.43**	.52**	.57**	.53**
** p < .01 (2-seitig).						

Tab. 3: Korrelationsanalyse wahrgenommene Teilhabe, Verhaltensintention und TPB-Determinanten.

Die Korrelationstabelle verdeutlicht, dass die wahrgenommene Teilhabe signifikant mit allen vermuteten mediierenden Variablen zusammenhängt: Einstellung ($r = .41$, $p < .01$), subjektive Norm ($r = .44$, $p < .01$) und wahrgenommene Verhaltenskontrolle ($r = .43$, $p < .01$). Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der schrittweisen Regressionsanalyse, in die zudem die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht aufgenommen wurden.

	Verhaltensintention					
	Modell 1		Modell 2			
Variable	**B**	**p**	**B**	**p**		**90% KI**
Konstante	4.98*	.04	6.12	.00		[2.75, 9.68]
wahrgenommene Teilhabe	0.48**	.00	-0.01	.93		[-0.27, 0.24]
Alter	-0.05	.10	-0.03	.24		[-0.07, 0.01]
Geschlecht	0.36	.20	0.15	.51		[-0.24, 0.54]
Einstellung (E)			0.24	.09		[0.01, 0.48]
subjektive Norm (SN)			0.15	.31		[-0.10, 0.40]
wahrgenommene Verhaltenskontrolle (VK)			0.42**	.01		[0.18, 0.66]
Interaktion von E × VK			0.01	.96		[-0.21,0 .23]
Interaktion von SN × VK			-0.33*	.02		[-0.55, -0.10]
R^2	.14				.44	
F	5.16**				10.43***	
ΔR^2					.30	
ΔF					9.40***	

Anmerkungen. N=107. KI=Konfidenzintervall.
Die Variablen E, SN, VK sind z-standardisiert, die Interaktionsterme wurden aus z-standardisierten Werten berechnet.
*p < .05 (2-seitig). ** p < .01 (2-seitig). *** p < .001 (2-seitig).

Tab. 4: Schrittweise Regression der Verhaltensintention durch die wahrgenommene Teilhabe und die Mediationsvariablen.

Modell 1 zeigt einen signifikanten Einfluss der wahrgenommenen Teilhabe auf die Verhaltensintention ($B = .48$, $p < .01$). Damit ist Hypothese 3a bestätigt. Durch Hinzunahme der Mediatorvariablen und der entsprechenden Interaktionsterme zeigt sich, dass der Einfluss der wahrgenommenen Teilhabe auf die Verhaltensintention nicht mehr signifikant ist ($B = –.01$, 90%-KI [–0.27, 0.24]). Die Variable Einstellung zeigt einen signifikant positiven Einfluss auf die Verhaltensintention ($B = .09$, 90%-KI [0.01, 0.48]). Auch der Interaktionsterm SN × VK hat einen signifikanten Einfluss auf die Verhaltensintention, der mit Blick auf das Vorzeichen im Sinne der Moderationsanalyse bei der Prüfung der Hypothese 2 ($B = –.33$, 90%-KI [–0.55, –0.10]) zu interpretieren ist. Die übrigen Variablen zeigen keinen signifikanten Einfluss auf die Verhaltensintention. Somit ist Hypothese 3b

teilweise bestätigt. Der Einfluss der wahrgenommenen Teilhabe auf die Verhaltensabsicht wird zum einen durch die Variable Einstellung mediiert, zum anderen durch die subjektive Norm, deren Einfluss auf die Verhaltensabsicht aber durch die Verhaltenskontrolle moderiert wird.

4.2 Weitere Befunde

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurde die Vermutung aufgestellt, dass die subjektive Norm für die Nutzung digitaler Medien durch ältere Menschen insbesondere initial von Bedeutung ist. Unter Einbezug der statistischen Auswertung der quantitativen Erhebung konnte diese Annahme konkretisiert werden: Wer im Umgang mit digitalen Medien durch innere Faktoren (z. B. Angst davor, Fehler zu machen) und äussere Umstände (z. B. schlechte oder keine Internetverbindung) grössere Schwierigkeiten hat, die Geräte zu nutzen – also eine niedrige wahrgenommene Verhaltenskontrolle aufweist –, wird in stärkerem Masse von den wichtigen Personen aus dem sozialen Umfeld beeinflusst. Je vertrauter eine Person mit der Nutzung digitaler Medien ist, desto weniger relevant ist die Zustimmung des sozialen Umfelds im Sinne des sozialen Drucks, der in der TBP die subjektive Norm darstellt. Somit finden sich auch in den Interviews Hinweise auf die in Abb. 2 dargestellte Interaktion aus subjektiver Norm und Verhaltenskontrolle bei der Nutzung digitaler Medien.

In den Regressionsanalysen zur Prüfung der Hypothese 2 (Moderationshypothese) zeigt sich ein signifikanter direkter positiver Einfluss der Verhaltenskontrolle auf die Verhaltensabsicht (zur Hypothese 2 in Tabelle 2: $B = .45$, $p < .01$, 90%-KI [.22, .67]). Demnach scheint aus statistischer Sicht die Verhaltenskontrolle nicht nur als Moderator zu fungieren, sondern auch einen direkten Einfluss auf die Verhaltensabsicht auszuüben. Zudem erweist sich die Verhaltenskontrolle im Rahmen der Prüfung der Mediationshypothese 3b auch als Mediatorvariable: Die wahrgenommene Teilhabe hängt signifikant positiv mit der Verhaltenskontrolle zusammen (siehe Korrelationstabelle 3: $r = .43$, $p < .01$). Die Verhaltenskontrolle wiederum zeigt sich in Modell 2 aus Tabelle 4 als signifikanter direkter Einflussfaktor auf die Verhaltensabsicht (siehe Tabelle 4, Modell 2: $B = .42$, $p < .01$, 90%-KI [0.18, 0.66]). Damit findet sich auch empirische Unterstützung

für die ursprüngliche Annahme in der TPB von Ajzen (1991), wonach die Verhaltenskontrolle ebenso wie die Einstellung und die subjektive Norm direkte Determinanten der Intention sind. Insgesamt scheinen bzgl. der Verhaltenskontrolle sowohl das ursprüngliche direkte Einflussmodell als auch das von Ajzen mit dem moderierten Einfluss der Verhaltenskontrolle modifizierte Modell der TBP relevant zu sein (z. B. La Barbera und Ajzen 2021).

Mit Blick auf die formative Messung der Einstellung lässt sich quantitativ mit einer multiplen Regressionsanalyse explorieren, welche der Verhaltensergebnisse in Bezug auf die Absicht, digitale Medien zu nutzen, einen grossen (und signifikanten) Einfluss haben. Hier zeigt sich lediglich eines der 18 erfassten Verhaltensergebnisse als signifikant: «schnell das Neueste erfahren und teilen zu können». Je stärker jemand davon überzeugt ist, schnell das Neueste erfahren und teilen zu können, und je wichtiger der Person dieser Aspekt ist, desto grösser scheint die Absicht zu sein, digitale Medien zu nutzen ($\beta = .44$, $p < .05$). Eine Betrachtung der Facetten der subjektiven Norm in analoger Weise zeigt allein die Bedeutung der Referenzgruppe/-personen «Kinder/Enkelkinder» als signifikant für die Verhaltensintention ($\beta = .68$, $p < .05$). Je stärker wahrgenommen wird, dass diese Personengruppe erwartet, dass digitale Medien genutzt werden und je stärker die Motivation ist, den Kindern/Enkelkindern hierin Folge zu leisten, desto grösser ist die Absicht, digitale Medien zu nutzen. Mit Blick auf die Verhaltenskontrolle sind zwei Facetten von signifikanter Bedeutung zur Erklärung der Verhaltensintention: stabile Internetverbindung ($\beta = .49$, $p < .01$) und persönliche Unterstützung durch Familie, Freunde oder andere Personen bei technischen Fragen oder Problemen ($\beta = .31$, $p < .01$).

5. Diskussion und Fazit

5.1 *Zusammenfassung und Interpretation*

Aus den Ergebnissen der statistischen Analyse lässt sich nun folgendes Modell der Theorie des geplanten Verhaltens für diesen konkreten Fall – also die Nutzung digitaler Medien durch ältere Menschen – ableiten (Abb. 3). Es handelt sich um ein hybrides Modell, in dem die Determinanten sowohl additiv als auch moderiert auf die Verhaltensabsicht wirken:

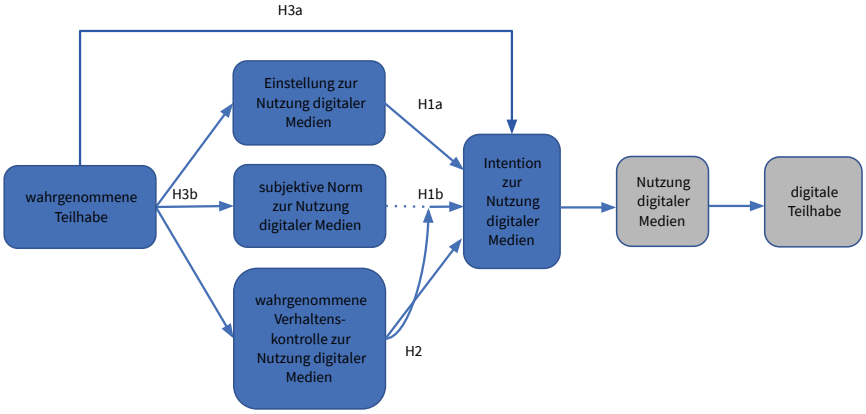


Abb. 3: Hybrides TPB-Modell und wahrgenommene Teilhabe im Kontext digitaler Mediennutzung Älterer.

Die Absicht, digitale Medien (weiterhin) zu nutzen, wird direkt von der Einstellung (H1a) beeinflusst. Je positiver die Einstellung, desto stärker ist die Verhaltensabsicht. Während die subjektive Norm (H1b) keinen direkten signifikanten Effekt auf die Intention hat, ist sie moderiert durch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (H2) signifikant. Bei niedriger wahrgenommener Verhaltenskontrolle ist der Einfluss der subjektiven Norm stärker als bei hoher wahrgenommener Verhaltenskontrolle. Eine moderierende Wirkung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle auf die Einstellung konnte nicht nachgewiesen werden. Jedoch hat die wahrgenommene Verhaltenskontrolle zusätzlich einen direkten Einfluss auf die Intention (im Sinne der ursprünglichen Annahme in der TBP von Ajzen 1991).

Die wahrgenommene Teilhabe älterer Menschen hat einen signifikanten Einfluss auf die Absicht, digitale Medien (weiterhin) zu nutzen (H3a). Der Einfluss der wahrgenommenen Teilhabe auf die Verhaltensabsicht wird durch die Variablen Einstellung und die Interaktion aus subjektiver Norm und Verhaltenskontrolle mediiert (H3b).

Die Grundannahme der Theorie des geplanten Verhaltens ist, dass die Verhaltensabsicht ein geeignetes Instrument zur Vorhersage tatsächlich durchgeführten Verhaltens darstellt (Ajzen 1991). Ob die geäusserten Verhaltensabsichten in die Tat umgesetzt werden, konnte mit der durchgeführten Querschnittstudie nicht nachvollzogen werden, da lediglich die momentan wahrgenommene gesellschaftliche und die soziale Teilhabe erfasst wurden und keine prospektive Einschätzung der digitalen Teilhabe, die infolge der (verstärkten) Nutzung digitaler Medien entstünde. Für die geplante Lernwerkstatt sind Evaluationserhebungen geplant, die darüber Auskunft geben werden.

5.2 *Limitationen*

Die durchgeführten Regressions- und Mediationsanalysen geben Hinweise darauf, dass die wahrgenommene Teilhabe als unabhängige Variable betrachtet werden sollte. Insbesondere die Einstellung und die durch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle moderierte subjektive Norm werden vom Inklusionsempfinden beeinflusst. Die Kausalität zwischen den Variablen ist damit nicht ausreichend durch die Querschnittstudie belegt. Jedoch konnte mit der vorliegenden Analyse eine wichtige Voraussetzung für den Nachweis der Kausalität nach Campbell, Cook und Shadish 2002 gezeigt werden: die gemeinsame Kovarianz zwischen den Wirkgrössen. Dieser Nachweis erfolgte durch die Regressions- und Korrelationsanalysen. Um diese vermutete Kausalität genauer zu überprüfen, sind Längsschnittuntersuchungen oder experimentelle Studien notwendig.

Wie eingangs dargestellt, ist es sinnvoll, digitale Teilhabe in drei Teildimensionen zu betrachten: Teilhabe IN Medien, Teilhabe AN Medien und Teilhabe DURCH Medien. Im Fokus der Analysen stand in diesem Artikel

die digitale Teilhabe durch Medien – welche Zusammenhänge es zwischen digitaler Teilhabe an und in Medien und dem Inklusionsempfinden gibt, konnte in diesem Rahmen nicht untersucht werden.

Eine weitere wichtige Limitation stellt auch die Stichprobe dar. Es handelt sich um eine anfallende Stichprobe und keine Zufallsauswahl. Somit ist eine Generalisierung der Aussagen aus dieser Studie für die Grundgesamtheit der über 70-Jährigen nur eingeschränkt möglich. Zudem hat keine der interviewten oder befragten Personen angegeben, diversen Geschlechts zu sein, sodass in der Darstellung der Ergebnisse lediglich Bezug auf Frauen und Männer genommen wird.

In Bezug auf die Datenerhebung – insbesondere im Rahmen der qualitativen Interviews – ist es nicht auszuschliessen, dass resultierend aus dem Altersunterschied und Unterschieden im (habitualisierten) Medienhandeln zwischen Interviewenden und Interviewten bestimmte Dinge nicht zur Sprache kamen. Dies gilt es auch in der Konzipierung der Lernwerkstattmodule zu berücksichtigen, denn

> «die Reflexion der eigenen habituellen Prägungen der PädagogInnen [ist] erforderlich um nicht Handlungsweisen zu realisieren, die wiederum implizit Ungleichheit reproduzieren» (Kutscher 2010, 160).

Wie in Abschnitt 2.4 dargestellt, ist die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen geeignet, Verhaltensabsichten und deren Determinanten zu untersuchen. Limitationen sind jedoch dahingehend gegeben, dass das Zustandekommen von (möglicherweise auch irrationalen) Überzeugungen nicht mithilfe der Theorie erklärt werden kann. Warum Menschen also bestimmte Überzeugungen haben, kann nicht mithilfe der TPB geklärt werden.

5.3 Implikationen für die Praxis und Forschung

Es ist davon auszugehen – und mit zunehmender Digitalisierung und Mediatisierung wird sich dies verstärken – dass eine kompetente Nutzung digitaler Medien die gesellschaftlichen und sozialen Teilhabechancen erhöht. Damit sich gesellschaftliche und soziale Partizipationsmöglichkeiten für ältere Menschen durch die Nutzung digitaler Medien erhöhen, ist

auch die Art und Weise der Mediennutzung entscheidend (dazu ausführlich Rudolph 2019, 136). Van Dijk geht in seinem Access-Modell von einem Mehrebenenmodell aus (van Dijk 2004, 235), wonach zunächst die mentale Bereitschaft, digitale Medien zu nutzen, entscheidend ist. Darauf aufbauend sind der Zugang zu bzw. Besitz von entsprechenden Geräten, notwendige Kompetenzen im Umgang mit den Geräten und Anwendungen, soziale Unterstützung bei der Nutzung und letztlich der Zugang zu geeigneten Nutzungsmöglichkeiten von Bedeutung (van Dijk 2004, 234).

Digitale Medien zu nutzen, heisst nämlich nicht automatisch, sie kompetent und zweckmässig zu nutzen. So kann bspw. eine unkritische Nutzung von Social-Media-Plattformen auch zu einer Fragmentierung von Öffentlichkeit und Gesellschaft beitragen. Damit also digitale Medien für ältere Menschen eine integrierende, die Teilhabechancen stärkende Wirkung haben können, muss die Medienkompetenzvermittlung alle Dimensionen von Medienkompetenz beinhalten. Im Rahmen von *DigiKomS* wird mit dem Medienkompetenzmodell nach Groeben (vgl. dazu z. B. Trepte 2016, 108f.) gearbeitet. Dieses hat zum Ziel, die Verbesserung aller Dimensionen von Medienkompetenz in die Lernwerkstattmodule zu integrieren, damit so bspw. auch die Fähigkeit zur Medienkritik gestärkt wird.

Zudem lässt sich als praxisbezogene Konsequenz ableiten, dass insbesondere diejenigen älteren Menschen mit technikkompetenzsteigernden Massnahmen angesprochen werden müssen, die ein vergleichsweise geringes Mass an sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe verspüren. Kompetenzvermittlung muss sich an alltagsweltlich Relevantem orientieren. Jedoch muss dabei bedacht werden, dass digitale Teilhabe kein Selbstzweck sein soll. Digitale Teilhabe ist dann erfolgreich, wenn sie mit einer hohen gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe einhergeht. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie haben gezeigt, dass die Möglichkeiten der sozialen Vernetzung mithilfe digitaler Medien von vielen Älteren noch nicht als Vorteil gesehen werden, sodass die Lernwerkstatt insbesondere digitale Anwendungen in den Mittelpunkt stellen wird, die der Kommunikation, Informationsbeschaffung und Vernetzung dienen.

Da die Ergebnisse der Studie zudem gezeigt haben, dass sich insbesondere bei niedriger wahrgenommener Verhaltenskontrolle der positive Einfluss z. B. der Kinder und Enkelkinder positiv auf die Absicht auswirkt,

digitale Medien zu nutzen, soll besonders beim Einstieg in die Welt digitaler Medien das familiäre Umfeld einbezogen werden (vgl. dazu auch Kubicek 2021, 13). Jedoch soll gleichzeitig die wahrgenommene Verhaltenskontrolle so gestärkt werden, dass die Teilnehmenden nicht ausschliesslich auf die Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld zurückgreifen. Die Lernwerkstatt soll eine sichere Lernumgebung bieten, in der entdeckend digitale Medien genutzt werden können und Neues ausprobiert werden kann.

Mithilfe des Lernwerkstattkonzepts wird es möglich sein, die unterschiedlichen Zugangshindernisse im Sinne von van Dijk (2004) zu adressieren: Gemeinsam mit anderen Nicht- oder Wenignutzenden digitaler Medien sowie einer respektvollen Lernbegleitung auf Augenhöhe kann das Heranführen an alltagsrelevante Tätigkeiten mit digitalen Medien insbesondere Verhaltensüberzeugungen positiv beeinflussen, sodass damit mentale Hürden überwunden werden.

Zudem können die zur Verfügung gestellten Geräte während der Dauer der Lehrmassnahme auch nach Hause mitgenommen werden, da sich zeigte, dass für viele ältere Menschen eine fehlende (stabile) Internetverbindung ein Hindernis darstellt (ausführlich zum «First Digital Divide» z. B. Rudolph 2019, 137ff.). Die in der Lernwerkstatt genutzten Geräte werden so ausgestattet sein, dass per mobiler Datenverbindung das Internet genutzt werden kann. Das kommunikative, entdeckende Lernen in der Lernwerkstatt wird in Gruppen stattfinden, sodass der soziale Austausch und das Eingebundensein in eine Gemeinschaft ebenfalls auf der Ebene der sozialen Teilhabe wirksam werden kann.

Literatur

Ajzen, Icek. 1991. «The Theory of Planned Behavior». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Theories of Cognitive Self-Regulation 50 (2): 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T.

Ajzen, Icek. 2005. *Attitudes, Personality and Behaviour.* 2. Auflage. Maidenhead: Open University Press.

Ajzen, Icek. 2011. «The theory of planned behaviour: Reactions and reflections». *Psychology & Health* 26 (9): 1113–27. https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995.

Ajzen, Icek. 2019. «Theory of Planned Behavior Diagram». 2019. https://people.umass.edu/aizen/tpb.diag.html.

Baron, Reuben, und David Kenny. 1986. «The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations». *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (6): 1173–82. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173.

Beisch, Natalie, und Wolfgang Koch. 2021. «25 Jahre ARD/ZDF-Onlinestudie: Unterwegsnutzung steigt wieder und Streaming/Mediatheken sind weiterhin Treiber des medialen Internets». *Media Perspektiven* 10: 486–503. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2021/2110_Beisch_Koch.pdf.

Bosse, Ingo. 2016. «Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können». *bpb*. https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion.

Bosse, Ingo. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–12. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_86-2.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2020. «Ältere Menschen und Digitalisierung. Erkenntnisse und Empfehlungen des Achten Altersberichts». Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.bmfsfj.de/blob/159704/3dab099fb5eb39d9fba72f6810676387/achter-altersbericht-aeltere-menschen-und-digitalisierung-data.pdf.

Campbell, Donald T., Thomas D. Cook, und William R. Shadish Jr. 2002. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference.* International Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Deutsche Vereinigung für Rehabilitation. 2012. «Diskussionspapier Teilhabeforschung». https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Fachausschuesse/Forschung/Diskussionspapier_Teilhabeforschung_-_DVfR-DGRW_M%C3%A4rz2012.pdf.

Doh, Michael. 2010. *Heterogenität der Mediennutzung im Alter: Theoretische Konzepte und empirische Befunde.* München: kopaed.

Doh, Michael. 2020. «Auswertung von empirischen Studien zur Nutzung von Internet, digitalen Medien und Informations- und Kommunikations-Technologien bei älteren Menschen.» Expertisen zum Achten Altersbericht der Bundesregierung. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.

Egger, Andreas, und Birgit van Eimeren. 2019. «Mediennutzung älterer Menschen zwischen Beständigkeit und digitalem Wandel». *Media Perspektiven*, Nr. 6/2019: 267–85. https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2019/0619_Egger_vanEimeren_2019-07-12.pdf.

Endter, Cordula, Christine Hagen, und Frank Berner. 2020. «Ältere Menschen und ihre Nutzung des Internets. Folgerungen für die Corona-Krise.» Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. https://www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/Fact_Sheets/Fact_Sheet_Corona4_Digitalisierung.pdf.

Forst, Rainer. 2020. «Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs.» In *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: ein interdisziplinärer Dialog*, 41–53. Frankfurt a. M.: Campus.

Francis, Jillian J., Martin P. Eccles, Marie Johnston, Anne Walker, Jeremy Grimshaw, Robbie Foy, Eileen F. S. Kaner, Liz Smith, und Debbie Bonetti. 2004. «Constructing Questionnaires Based on the Theory of Planned Behaviour: A Manual for Health Services Researchers». Newcastle upon Tyne: Centre for Health Services Research, University of Newcastle.

Hayes, Andrew F. 2018. *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach.* 2nd edition. Methodology in the Social Sciences. New York: Guilford Press.

Hinz, Andreas. 2006. «Inklusion». In *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und PRaxis*, 2. Aufl., 97–99. Stuttgart: Kohlhammer.

Kronauer, Martin. 2013. «Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion». In *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*, herausgegeben von Monika Kil, Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Martin Kronauer, und Karl-Ernst Ackermann, 17–25. Bielefeld: W. Bertelsmann. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/36929/.

Krotz, Friedrich. 2017. «Mediatisierung: Ein Forschungskonzept». In *Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 13–32. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_2.

Kruse, Andreas. 2017. *Lebensphase hohes Alter. Verletzlichkeit und Reife.* Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-50415-4.

Kubicek, Herbert. 2021. «Internetnutzung älterer Menschen in Bremen und Bremerhaven. Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer Bevölkerungsumfrage 2021. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung». Bremen: ifib research. https://www.ifib.de/fileadmin/ifib/publikationsdateien/Bericht_Internetnutzung_a%CC%88lterer_Menschen_final.pdf.

Kutscher, Nadia. 2010. «Digitale Ungleichheit: Soziale Unterschiede in der Mediennutzung». In *Soziale Arbeit und Medien*, herausgegeben von Georg Cleppien und Ulrike Lerche, 153–63. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92376-5_10.

La Barbera, Francesco, und Icek Ajzen. 2021. «Moderating Role of Perceived Behavioral Control in the Theory of Planned Behavior: A Preregistered Study». *Journal of Theoretical Social Psychology* 5 (1): 35–45. https://doi.org/10.1002/jts5.83.

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse.* 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Rosenstock, Roland, Anja Schweiger, und Christiane Schubert. 2016. «*Der Medienkompass Mecklenburg-Vorpommern (II). Medienbildung im mittleren und höheren Alter.*» Band 7. Schriftenreihe der Medienanstalt Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: Medienanstalt Mecklenburg-Vorpommern. https://medienanstalt-mv.de/media/kompass/7/attachment-1661978062.pdf.

Rudolph, Steffen. 2019. *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit: Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2.

Schiefer, David, Jolanda van der Noll, Jan Delhey, und Klaus Boehnke. 2012. «Kohäsionsradar: Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland – ein erster Überblick». Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Kohaesionsradar_Zusammenhalt_messen.pdf.

Seifert, Ruth. 2013. «Eine Debatte Revisited: Exklusion und Inklusion als Themen der Sozialen Arbeit». *Zeitschrift für Inklusion* 03 (April). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/25.

Stichweh, Rudolf. 2013. «Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems». *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 03 (April). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22.

Trepte, Sabine. 2016. «Medienkompetenz». In *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte*, herausgegeben von Nicole C. Krämer, Stephan Schwan, Dagmar Unz und Monika Suckfüll, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, 108–14. Stuttgart: Kohlhammer.

van Dijk, Jan. 2004. «Divides in Succession: Possession, Skills, and Use of New Media for Societal Participation». In *Media Access: Social and Psychological Dimensions of New Technology Use*, herausgegeben von Erik P. Bucy, und John E. Newhagen, 233–54. New York: Routledge.

Wangler, Julian, und Michael Jansky. 2021. «Wie wirken mediale Altersbilder auf ältere Menschen? – Ergebnisse einer Rezeptionsstudie». *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 54 (7): 676–84. https://doi.org/10.1007/s00391-020-01745-y.

Wenzel, Kristin. 2013. «‹Wenn die Welt keinen Wert auf einen legt› – Entstehung und Auswirkungen subjektiv empfundener Exklusion». Kassel: Universität Kassel. http://www.urn.fi/urn:nbn:de:hebis:34-20140602454 64.

Zillien, Nicole. 2009. *Digitale Ungleichheit: neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft.* 2. Aufl. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91493-0.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

Co-Creation von Apps für den Lokaljournalismus

Eine Blaupause für die nutzenden-zentrierte Entwicklung zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts

Hendrik Hoch[1] und Adrian Roeske[1]

[1] Institut für Informationsmanagement Bremen

Zusammenfassung

In Zeiten tiefgreifender Mediatisierung konkurrieren Medienproduzent:innen zunehmend um die Aufmerksamkeit von Nutzenden, was insbesondere für den Lokaljournalismus Herausforderungen mit sich bringt. Im Projekt «Tinder die Stadt» ist mit Co-Creation ein Ansatz gewählt worden, der sowohl als Methode als auch Haltung verstanden werden kann. Der vorliegende Beitrag diskutiert einerseits die Herausforderungen, mit denen (Lokal-)Journalismus konfrontiert ist, und führt Co-Creation als partizipative Methode ein. Diese ist herangezogen worden, um den digitalen Prototypen einer lokalen Nachrichtenapp zu entwickeln. Gleichzeitig werden Berührungspunkte zwischen partizipativer Forschung und (medien)pädagogischen Ansätzen aufgezeigt. Die Auseinandersetzung ist in die Kontexte Co-Creation und gesellschaftlicher Zusammenhalt eingebettet. Partizipation wird hierfür an unterschiedlichen Stellen als Baustein diskutiert, um gesellschaftliche Herausforderungen zu adressieren. Gleichzeitig unterliegt das Einbeziehen unterschiedlicher Teile der Gesellschaft verschiedenen Mechanismen und ist mit bestimmten Effekten konfrontiert, die es zu berücksichtigen

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Hoch, Hendrik, und Adrian Roeske. 2023. «Co-Creation von Apps für den Lokaljournalismus. Eine Blaupause für die nutzenden-zentrierte Entwicklung zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 453–484. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.17.X.

gilt. Der Beitrag versucht somit aufzuzeigen, wie Lokaljournalismus dazu beitragen kann, Gesellschaft durch die Darstellung und Präsentation unterschiedlicher Inhalte auf lokaler Ebene zusammenzuhalten.

Co-Creation of Apps for Local Journalism. A Blueprint for User-Centered Development to Promote Social Cohesion

Abstract

In times of deep mediatization, media producers are increasingly competing for the attention of users, which poses challenges for local journalism in particular. In the project «Tinder the City», co-creation has been chosen as an approach that can be understood to be both method and attitude. On the one hand, this paper discusses the challenges facing (local) journalism and introduces co-creation as a participatory method which has been used to develop the digital prototype of a local news app. At the same time, points of contact between participatory research and (media) pedagogical approaches are shown. The argument is embedded in the context of co-creation and social cohesion. For this purpose, participation is discussed in different places as a building block to address societal challenges. At the same time, the inclusion of different parts of society is subject to different mechanisms and confronted with certain effects that need to be taken into account. The article thus tries to show how local journalism can contribute to keep society together by presenting different contents on a local level.

1. Auf dem Weg zu einer digitalen Nachrichten-App

Ein wesentliches Ziel des Forschungsprojekts *Tinder die Stadt* war, eine Nachrichten-App zu entwickeln, welche gemeinsam mit den Akteur:innen der Stadtöffentlichkeit sowie den Bürger:innen einer Gemeinde bzw. Stadt in enger Abstimmung mit den Entwickler:innen entsteht. Als Rahmung diente die Rolle des Journalismus, welche eingangs unter einer Perspektive besprochen wird, die danach fragt, warum es notwendig ist, Lokaljournalismus neu zu denken. Dessen Rolle für gesellschaftlichen Zusammenhalt

bildet die Basis für die anschliessenden Überlegungen und wird vor dem Hintergrund des Forschungsprojektes und des Co-Creation-Ansatzes diskutiert, welcher eine mögliche Antwort darauf darstellen kann. Die zentralen Herausforderungen und medienpädagogischen Anschlusspunkte sowie die Bedeutung eines solchen Projekts für gesellschaftlichen Zusammenhalt stellen den Abschluss des Beitrags dar.

1.1 *(Herausforderungen für) Nachrichten und Journalismus in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung*

Eine fortschreitende digitale Transformation, die sich in Gestalt einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2018) zeigt, macht auch vor dem Journalismus nicht Halt. Sie verändert, wie wir miteinander kommunizieren und Nachrichteninhalte konsumieren. Für den Journalismus zieht das Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen nach sich. Dazu gehören unter anderem sich verändernde Massstäbe, an denen sich unter digitalen Vorzeichen gemessen lassen werden muss. Hierzu gehören z. B. digitales Storytelling (Lilienthal et al. 2014, 48), die Beispiele zahlreicher Online-Kanäle mit jeweils unterschiedlichen Formaten und letztlich Anpassungsprozesse an eine Kultur, die «ihre Eigenwerte und Eigenfunktionen» verstärkt in «Netzwerken der Verknüpfung ihrer Entscheidungen in Wertschöpfungsketten ‹flussaufwärts› in Richtung der Lieferanten und ‹flussabwärts› in Richtung der Kunden» (Baecker 2011, 327; zit. n. Kramp und Novy 2013) findet. Diese Dynamiken sind somit gleichzeitig Resultat und Bedingung einer digitalen Kultur. Kramp und Novy (2013) weisen ausserdem auf die partizipative Komponente sowie die Herausforderungen hinsichtlich des Wandels von Geschäftsmodellen hin, die vor dem Hintergrund einer voranschreitenden Digitalisierung zunehmend neu gedacht werden müssen. Zentral ist die schnelle Verfügbarkeit digitaler Inhalte: Von lokalen Newsportalen wird erwartet, dass Nachrichten unmittelbar nach Bekanntwerden online verfügbar sind (Hepp und Loosen 2019, 58). Eine tiefgreifende Mediatisierung spiegelt sich hier vor allem in einer veränderten Zeitstruktur wider.

Demnach ist ein Shift ins Digitale zu verzeichnen: Gerade Anbieter:innen lokaler Nachrichten scheinen jedoch Schwierigkeiten mit diesem Übergang zu haben und an dieser Bruchlinie neue (insb. jüngere) Leser:innen zu gewinnen (Jenkins und Nielsen 2018). Wadbring und Bergström (2017) haben exemplarisch für Schweden herausgearbeitet, dass die Anzahl der Personen, die Lokalzeitungen lesen (auch unter Einbezug von Online Editionen), insgesamt rückläufig ist. Sie schreiben in diesem Zusammenhang allerdings von einem Generationenproblem. Zwar haben jüngere Generationen stets weniger Zeit mit dem Lesen von Zeitungen verbracht, der Anteil der Leser:innen stieg jedoch mit zunehmendem Alter. Dieser Effekt ist bei jüngeren Generationen nicht mehr in dem Ausmass gegeben, wie er in älteren Generationen der Fall war. Folglich verändern sich Angebot und Angebotsstruktur lokaler, nationaler und internationaler Nachrichtenanbieter, indem digitale Angebote Etablierungsversuche starten – jedoch sind entsprechende Versuche lokaler Medienanbieter bisher nicht besonders erfolgreich verlaufen (Jenkins und Nielsen 2018).

Unter digitalen Plattformen sind Infrastrukturen zu verstehen, die eine Interaktion zwischen zwei oder mehr Gruppen ermöglichen. Die Plattform fungiert als Vermittlerin zwischen den Akteur:innen (Srnicek 2017). Die Erscheinungsformen von Plattformen, auf denen Interaktion stattfindet, sind damit vielfältig, wodurch eine trennscharfe Definition erschwert wird (Moßbrucker 2021). Überschneidungen finden sich in Netzwerk- und Skaleneffekten: Je mehr Personen sich auf einer Plattform bewegen, desto attraktiver wird sie für potenzielle neue Nutzende (Dörr et al. 2016). Zudem reduzieren sich die Fixkosten relativ durch jedes neue Mitglied (Bichler et al. 2017). Daher werden Plattformen Tendenzen zur Konzentration oder gar Monopolisierung zugeschrieben (Dörr et al. 2016). Die bestehende Gefahr der Monopolbildung ist «[...] besonders bei Nachrichten [...] problematisch, weil dadurch kanalisiert werden kann, wie die Welt erzählt und verstanden wird» (Frick et al. 2016, 4). Frick stellt zudem die These auf, dass Vielfalt und Qualität davon negativ beeinflusst werden können und es aufgrund unterschiedlicher Phänomene im digitalen Raum (u. a. «Filter Bubbles», «Fake News» etc.) zu einem Auseinanderdriften von Gesellschaft kommen kann (ebd.).

Durch die ständige Verfügbarkeit von Nachrichten aus aller Welt konkurrieren Inhalteanbieter stets um das höchste Gut der Nutzenden: Aufmerksamkeit. Im Internet hat sich der Wettbewerb verschärft, was eine veränderte Dynamik im Rahmen der Aufmerksamkeitsökonomie zur Folge hat und auch die «Faszination» von «alles gratis» förderte (vgl. Russ-Mohl 2017, 50–4): Als Nutzerin bzw. Nutzer kann ich über das Smartphone mit wenig Aufwand von einem Angebot zum nächsten, von einer Quelle zur nächsten gelangen, häufig ohne dafür Geld bezahlen zu müssen. Stattdessen werden Daten zur Währung (Skutta und Steinke 2019, 5). Während zudem bisher der Ruf einer Marke und die bisherigen Erfahrungen von Nutzenden mit Nachrichtenanbietenden grossen Einfluss darauf hatten, wie sich das Konsumverhalten von Nachrichten gestaltet, gewinnt das Beziehen von Nachrichten über die Nutzung von Suchmaschinen oder das Anklicken geteilter und empfohlener Inhalte über soziale Medien (i.e. Facebook oder Twitter) einen immer grösseren Stellenwert (Nielsen 2015b). Eine Umfrage des Reuters Institute in Deutschland hat ergeben, dass 37% der Befragten im Januar 2020 («in den vergangenen sieben Tagen») Nachrichten über soziale Medien bezogen haben, während es im Jahr 2013 noch 18% waren. Im Bereich Print hat sich der Anteil, die Nachrichten über soziale Medien beziehen, hingegen von 63% im Jahr 2013 auf 33% in 2020 verringert (Newman 2020). In Deutschland hat sich in der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen der Anteil der Printleserschaft zwischen 2019 und 2020 von 10% auf 5% halbiert (Hölig und Hasebrink 2020). Gerade jüngere Konsument:innen beziehen journalistische Inhalte vermehrt «in entbündelten Einzelportionen regelmässig vermittelt über Facebook und Google» (Lobigs 2016).

Traditionell erschliessen sich die Erlöse gedruckter Zeitungen aus dem Verkauf von Abonnements bzw. Einzelverkäufen und aus dem Verkauf von Anzeigenraum (Buschow 2018). Beim Kauf einer Zeitung, in der nur einzelne Artikel gelesen werden, ist schliesslich die gesamte Zeitung bezahlt, wodurch die ungelesenen Inhalte implizit querfinanziert worden. Digital kann die Aufmerksamkeit deutlich präziser gesteuert werden und die App bzw. der Tab im Browser nach dem Lesen eines ausgewählten Artikels direkt geschlossen werden. Eine verbreitete Gratis-Mentalität ergänzt sich durch das Suchen nach einem Angebot an kostenlosen Inhalten (O'Brien

et al. 2020). Ferner unterscheiden sich auch die Mechanismen der Werbung. Statt direkter Verkäufe von Anzeigen innerhalb der Zeitung erhalten Nutzende ihre Werbeanzeigen online individuell durch Algorithmen auf ihr Profil zugeschnitten, organisiert durch intermediäre Plattformunternehmen wie Facebook oder Google, die einerseits nichts oder fast nichts in die Produktion investieren, andererseits dennoch am stärksten von den Werbeeinnahmen profitieren (Nielsen 2015b). Damit verlagert sich ein grosser Teil der Aufwendungen weg von journalistisch tätigen Entitäten (Wellbrock und Buschow 2020) und begünstigt Akteur:innen, die weder die ausgelieferten Inhalte redaktionell betreuen noch nach Massstäben journalistischer Sorgfaltspflicht agieren. Darüber hinaus können zusätzliche Abhängigkeiten gegenüber Facebook & Co. entstehen, z. B. wenn über die Vermittlung von Inhalten eine Akquise von neuen Nutzenden angestrebt wird und somit Beziehungen zwischen Redaktion und Leser:innen unterhalten werden (Neuberger 2018).

Zusätzlich ist es durch die Werbepreise, die im Internet niedriger ausfallen, für Unternehmen zunehmend schwierig, Umsätze mithilfe von Werbung zu generieren (Lobigs 2018, 301). Steigende Reichweiten können das Problem nicht kompensieren, sodass es auch herausfordernder wird, Redaktionen ausschliesslich über das Digitalgeschäft zu finanzieren. In der Praxis gibt es mit *Spiegel Online* zwar Beispiele, die lange Zeit damit umgehen konnten (Lobigs 2018, 301), allerdings verschiebt sich die Reichweite immer stärker zu den mobilen Endgeräten und auf das Smartphone, was für die Vermarktung zusätzliche Herausforderungen mit sich bringt (ter Haseborg 2014, 27). Lobigs (2018, 314) beschreibt die Verschiebung in den mobilen Bereich als «zweiten Paradigmenwechsel der digitalen Ökonomie» vor dem Hintergrund einer sich ausdifferenzierenden Mediennutzung. Dazu gehört nicht nur die deutliche Zunahme der Rezeption über das Smartphone, sondern auch die Produktion von Meta-Daten, die auf zahlreichen Wegen weiterverarbeitet werden können. In der Konsequenz bedeutet das, dass «der Content [...] damit seines angestammten Umfelds beraubt [wird], und die (traditionellen) Medien [...] ihre Markenkraft als direkt angesteuerte Destinationen [verlieren]» (Lobigs 2018, 314).

Für Akteur:innen im Lokaljournalismus potenzieren sich diese Mechanismen, da die Reichweiten einer Lokalzeitung sich deutlich von denen eines überregionalen Anbieters unterschieden und die Werbeerlöse anders strukturiert sind. Somit ist der digitale Raum einerseits Teil des Problems, andererseits können digitale Plattformen wiederum Teil der Lösung sein. Gostomzyk weist auf diesen Zusammenhang ebenfalls hin und diskutiert digitale Plattformen als eine Möglichkeit zur «[...] Etablierung einer kooperativen Medienordnung wie von praktischen Formen der Kooperation», was er auf der Folie «gesellschaftlicher Notwendigkeiten» (Gostomzyk et al. 2021, 6) diskutiert und damit in den Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts einordnet.

Um die geringeren (Werbe-)Einnahmen der Medienhäuser zu kompensieren, wird zunehmend nach neuen Geschäftsmodellen und Einnahmequellen gesucht (Jenkins und Nielsen 2018). Diese Finanzierungslücke versuchen Anbieter mit Bezahlmodellen zu schliessen. Etwa durch eine *Hard Paywall*, durch die Content nur zahlenden Nutzenden zur Verfügung steht (z. B. The Wall Street Journal), eine *Metered Paywall* bei der eine bestimmte Anzahl Artikel frei verfügbar ist und danach eine Zahlung erforderlich ist (z. B. New York Times) oder *Freemium Modelle*, wonach z. B. ausgewählte Artikel nur für Premium Mitglieder zur Verfügung stehen, während andere kostenlos bleiben (z. B. ZEIT ONLINE) (Cornia et al. 2016). Deren Erfolg bedingt sich allerdings durch die Zahlbereitschaft der Konsument:innen.

1.2 *(Lokal)journalismus und gesellschaftlicher Zusammenhalt*

Einen Kernbereich gesellschaftlichen Zusammenhalts stellen soziale Beziehungen dar, die Forst entlang individueller und kollektiver Haltungen, Einstellungen, Handlungen und Praktiken sowie der Intensität und auch Reichweite von sozialen Beziehungen und Netzwerken definiert und gegenüber einer Sichtweise abgrenzt, welche sich auf eine Gemeinwohlorientierung und emotionale Verbundenheit stützt. Hinzu kommen Diskurse, die in einer Gesellschaft über ihren Zusammenhalt geführt werden (Forst 2020, 45). Dabei ist ein gewisser Grad an Qualität sowie eine Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Ebenen unabdingbar, um annähernd

von gesellschaftlichem Zusammenhalt sprechen zu können (ebd., 46). Die Komplexität des Zusammenspiels der unterschiedlichen Ebenen macht deutlich, dass es einerseits keine neutrale Vorstellung von Zusammenhalt geben kann, andererseits zwischen unterschiedlichen Konzepten changiert werden muss, welche im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext und Konstrukt zu betrachten sind. Daneben werden journalistische Massenmedien traditionell als Quelle für gesellschaftlichen Zusammenhalt gesehen (Mahrt 2014; Arlt und Wolling 2017; Williams et al. 2015) und ihnen wird die Erfüllung wichtiger Funktionen in der Gesellschaft zugeschrieben: Durch das Bereitstellen von Informationen über politische und gesellschaftliche Geschehnisse werden gemeinsame «Grundlagen für die freie Auseinandersetzung von Meinungen und Positionen» (Weiß und Jandura 2017, 11) geschaffen, wodurch ein wichtiger Beitrag für eine demokratische Gesellschaft geleistet wird. Als so genannte «Vierte Gewalt» in der Demokratie haben Journalist:innen die Aufgabe, die Machtausübung des Staates zu beobachten (McNair 2009). Medienhäuser sollen Bürger:innen etwa mit korrekten und zuverlässigen Informationen versorgen, um deren Entscheidungsfindung zu unterstützen (Williams et al. 2015). Darüber hinaus fungiert Journalismus als Mediator und Stellvertreter von Communitys (McNair 2009) und hat Einfluss auf unsere politischen Entscheidungen (Abernathy 2018). Insbesondere Lokalzeitungen bieten häufig Nachrichten aus der Region, die anderswo nicht verfügbar sind (Nielsen 2015a).

Abernathy (2020) hebt ferner hervor, dass Lokalzeitungen das Gemeinschaftsgefühl auch insofern stärken, dass Journalismus die Agenda für die Diskussion politischer Themen setzt. Ferner wird lokales Wirtschaftswachstum gefördert, indem regionale Werbung lokale Unternehmen mit lokaler Kaufkraft in Verbindung bringt. Schliesslich wird gesellschaftlicher Zusammenhalt auch dadurch gefördert, dass vermeintlich nationale Angelegenheiten regional kontextualisiert und damit für Bürger:innen greifbar gemacht und geteilte Anliegen mit Nachbar:innen offengelegt werden. Daraus wird zudem deutlich, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt ein Merkmal einer Gruppe ist und z. B. gemeinsam geteilte Werte zentral sind (Schiefer et al. 2012, 16). Journalismus kann auf lokaler Ebene somit dazu beitragen, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Eine zunehmende Digitalisierung ermöglicht, dass Menschen ortsunabhängig

Kontakte pflegen, die nichtsdestotrotz interessenbasiert sein können. Daraus resultierende Beziehungen können wiederum gesellschaftliches Zusammenleben und somit Zusammenhalt beeinflussen (Schreiber und Göppert 2018, 3).

Lobigs (2018, 296) sieht Journalismus im Internet einer «fundamentalen Verdrängung» ausgesetzt, was insbesondere die Aspekte «der gesellschaftlichen Relevanz, der Vollständigkeit, der investigativen Recherche und der Unabhängigkeit» betrifft und damit die Elemente, die Journalismus als Institution innerhalb einer Gesellschaft ausmachen. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass Lokaljournalismus zunehmend an Relevanz verliert (Harte et al. 2019), was sich unweigerlich auf dessen gesellschaftliche Funktionen auswirkt und somit Konsequenzen für gesellschaftlichen Zusammenhalt nach sich ziehen kann. Der Relevanzverlust lokaler Zeitungen wirkt sich somit negativ auf lokale Öffentlichkeit aus.

Für das Projekt *Tinder die Stadt* wird zunächst von einer «Krise der lokalen Öffentlichkeit» ausgegangen, die sich z. B. darin äussert, dass jüngere Menschen weniger Lokalzeitungen konsumieren. Im Zuge unserer Erhebungen haben wir festgestellt, dass zwar der Wunsch besteht, über lokale Geschehnisse informiert zu sein, die Bereitschaft, Lokalmedien für die Informationsbeschaffung zu nutzen, hingegen geringer ist. Wir sprechen aus diesem Grund vom «*Paradox* der lokalen Öffentlichkeit» (Roeske und Heitmann 2021, 163). Auch eine Umfrage der *Zeitungsmarktforschung Gesellschaft der deutschen Zeitungen* zeigt, dass 86% der Befragten Interesse an Inhalten mit Bezug «zum Wohnort/Region, in der man lebt» und 73% «zu anderen Orten/Regionen, zu denen man einen persönlichen Bezug hat», haben (Bundesverband Digitalpublisher und Zeitungsverleger 2021).

Ferner gibt es Diskurse zur gesellschaftlichen Verantwortung von Akteur:innen wie Google und Facebook bzw. darüber, welche Verantwortung ihnen zuteilwird, wenn sie zunehmend journalistische Inhalte auf ihrer Plattform aggregieren, obwohl es sich um keine traditionellen Verlage handelt (Picard & Pickard 2017). Traditionelle Nachrichtenhäuser werden zunehmend mit Plattformen verwoben, wo ihre Inhalte neben denen jüngerer Nachrichtenanbieter:innen mit stark variierender Glaubwürdigkeit auftauchen. Da solche Plattformen nur bedingten Einsatz zeigen, Quellen zu kuratieren – mitunter um nicht als Medienhaus identifiziert zu werden

– wird auch die Sorge um dort verbreitete Fake News grösser (Flew et al. 2019). Dies hängt des Weiteren damit zusammen, dass Vertrauen in einen Inhalt stärker davon abhängt, *wer ihn gepostet* hat und nicht *von welcher Quelle* er kommt (Sterrett et al. 2019) [Herv. d. A.]. Selbst IT-affine Personen, die wenig vertrauenswürdige Nachrichtenmeldungen identifizieren können, scheinen Schwierigkeiten zu haben, diese zu erkennen, wenn sie zwischen vertrauenswürdigen Meldungen auftauchen (Heuer & Breiter 2020). Das lässt vermuten, dass einzelne Fake News zwischen glaubwürdigen Nachrichteninhalten unerkannt bleiben. Edelson et al. (2021) konnten in ihrer Untersuchung feststellen, dass Fake News auf Facebook ein hohes Mass an *engagement* (i.e. kommentieren, liken, teilen etc.) erzeugen. Jansen et al. (2020, 148) weisen der (deutschsprachigen) sogenannten «Fake-News-Szene» nach, dass die dort Publizierenden versuchen, eine gesellschaftliche Segregation herbeizuführen. Dazu gehören rechte Akteur:innen, welche sich in nicht-öffentlichen Gruppen verbinden und einen «legitimen Interessenspluralismus der Gesellschaft nicht anerkennen» (ebd., 144 und 148). «Durch Fake News entsteht so ein ernstzunehmendes Potential, den gesellschaftlichen Zusammenhalt [...] [und] auch die Manifeste journalistischer Qualitätsstandards zu erschüttern (ebd.).»

Angesichts der beschriebenen Entwicklungen stellt sich die Frage, wie (Lokal)journalismus im digitalen Zeitalter neu gedacht werden kann, damit gesellschaftliche Funktionen des Journalismus nicht zunehmend erodiert werden.

> «Der Journalismus muss sich der Herausforderung stellen, indem er seine Rolle in der Netzwerköffentlichkeit [gemeint ist die Nutzung des Potenzials des Internets, Anm. d. A.] neu bestimmt und dafür das technische Potenzial des Internets innovativ ausschöpft» (Neuberger 2018, 11).

Hinsichtlich des oben beschriebenen gesellschaftlichen Zusammenhalts wäre eine regulatorische Funktion von Journalismus denkbar – ein solches Szenario wird im Nachfolgenden diskutiert.

2. Entwicklung einer Nachrichtenplattform in Co-Creation

Schröter weist darauf hin, dass digitale Transformation nur dann für alle von Vorteil sein kann, wenn «dem strukturellen Wandel ein ethisches Prinzip der demokratischen Partizipation und ein soziales Prinzip der Inklusion samt niedrigschwelliger Zugänglichkeit unterlegt werden» (Schröter 2019, 168). Demnach können Partizipation und Niedrigschwelligkeit zu einem neu geformten sozialen Zusammenhalt (im digitalen Raum) führen, welcher als Bestandteil gesellschaftlichen Zusammenhalts betrachtet werden kann. Indem sämtliche Stakeholder eingeladen sind, an der Entwicklung eines Dienstes oder einer Plattform mitzuwirken, wird digitale Transformation zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe (ebd., 175), was auf das Projekt *Tinder die Stadt* gemünzt bedeutet, dass eine gemeinsam bzw. partizipativ entwickelte App, die als Plattform unter dem Namen *molo.news* veröffentlicht worden ist, einen Beitrag dazu leisten kann, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken, durch den Lokaljournalismus gestärkt wird. Was genau das bedeutet, wird im Folgenden elaboriert.

2.1 Theoretischer Hintergrund zu Co-Creation

In den letzten zehn Jahren ist Co-Creation zu einem Schlagwort für die Entwicklung, Gestaltung und Bereitstellung von Produkten und Dienstleistungen in verschiedenen Domänen geworden. Das Konzept stammt ursprünglich aus der Software-Entwicklung und beschreibt die gleichberechtigte Beteiligung von Nutzenden und möglichst vielen Stakeholder-Gruppen in allen Phasen der Entwicklung und Verwertung eines Produkts (vgl. Voorberg et al. 2015). Gleichzeitig gibt es enge Bezugspunkte zum partizipativen Design (i.e. participatory design) (Lee et al. 2018). Anders als bei einem nutzerzentrierten Ansatz, bei dem es eher darum geht, Meinungen von Nutzenden über Konzepte einzuholen, die von anderen erstellt wurden, sollen diese beim partizipativen Ansatz bereits frühzeitig in Ideenfindung und Konzeption eingebunden werden (Sanders und Stappers 2008). Co-Creation kann sowohl als Methode als auch als Haltung verstanden werden und gilt weithin als Praxis, bei der eine oder mehrere *Communities of Practice* an der Schaffung neuer, gewünschter Zukünfte beteiligt

sind (Lee et al. 2018). Vor dem Hintergrund der Stärkung gesellschaftlichen Zusammenhalts können unter anderem soziale Beziehungen adressiert werden (Schiefer et al. 2012), ohne die oben beschriebene Komplexität zu vernachlässigen. Insgesamt sind in der Literatur drei vorherrschende Verständnisse von Co-Creation mit Bezug zu digitalen Technologien zu finden: (1) Co-Creation als Co-Design-Praxis, bei der (digitale) Prototypen gemeinsam mit künftigen Nutzenden kreiert werden; (2) die Nutzung und Gestaltung digitaler Tools und Methoden, um die Co-Creation von Dienstleistungen zu ermöglichen; und (3) Co-Creation als Ideal, bei dem beispielsweise digitale Tools die Co-Creation von Werten und/oder Wissen ermöglichen. Gemein ist allen der Einbezug der Personen, die spätestens in der Nutzung oder Verwertung ein zentraler Bestandteil eines Prozesses oder Dienstes oder Produktes sind (vgl. Jarke et al. 2021). Für den vorliegenden Artikel bzw. die Entwicklung von *molo.news* wird ein Verständnis verfolgt, welches den Einbezug der Nutzer:innen über den gesamten Prozess hin fokussiert. Im Kern geht es darum, die Diversität von Ideen zu steigern, zu einer verbesserten Artikulation und gleichzeitig zu einem verbesserten Verständnis der Nutzenden zu kommen.

In der empirischen Sozialforschung wird das aktive Einbeziehen von Beforschten unter dem Stichwort «partizipative Forschung» diskutiert, welche als Oberbegriff für Forschungsansätze gilt, in denen soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforscht und beeinflusst wird. Gesellschaftliche Akteur:innen werden als «Co-Forschende» verstanden, um gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (von Unger 2014, 1). Partizipative Forschung ist als Methodologie zu verstehen, die für den Einbezug von Co-Forschenden argumentiert (vgl. Bergold 2007). Daran knüpft der Wandel des Rollenverhältnisses zwischen Wissenschaft und Beforschten im Horizont der Aktionsforschung an: Personen sollen demnach als eigenständige Akteur:innen im Forschungsprozess wahrgenommen und so ein gemeinsames Handeln gestaltet werden (Munsch 2012, 1184). Gegenwärtig bietet die Aktionsforschung einen Denkansatz, um Personen als Co-Forschende zu begreifen (vgl. ebd., 1185f.).

Über den Co-Creation-Ansatz soll ein Angebot entstehen, welches den Ansprüchen der Nutzenden möglichst gerecht wird und damit hohe Akzeptanz verspricht (Jarke 2021). Vor dem Hintergrund der Partizipationsleiter

von Arnstein (1969) und der Überarbeitung des Instruments durch Prieto-Martín (2014), wird Co-Creation für das Projekt *Tinder die Stadt* als Haltung bzw. Ideal verstanden, bei dem über den gesamten Projektzeitraum hinweg eine möglichst hohe Stufe der Partizipation durch Bürger:innen gewährt wird (siehe Abbildung 1).

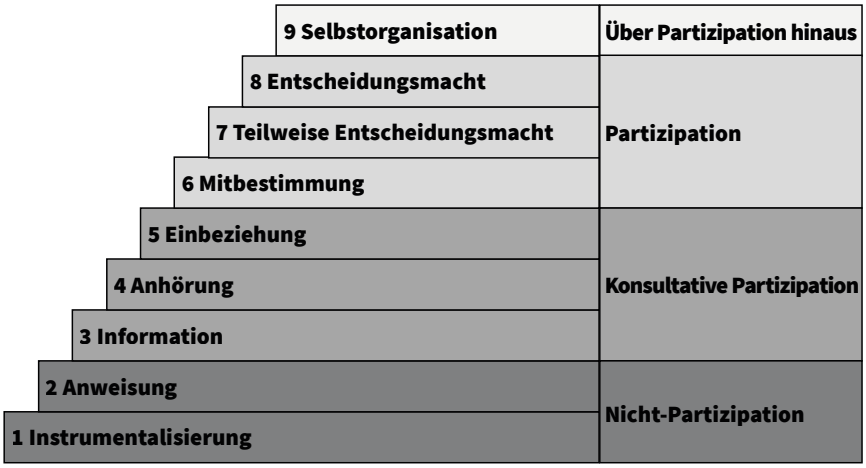


Abb. 1: Stufen der Partizipation Prieto-Martín 2014 und Wright, Block und von Unger 2010.

Für Heranwachsende stellen Partizipationsangebote Möglichkeiten dar, die eigene Persönlichkeit zu entfalten, und sie können gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein, Gemeinschaftsfähigkeit sowie Wertebildung fördern (Speck 2010). Sauerwein konnte in seiner Erhebung einen positiven Zusammenhang zwischen Partizipationsmöglichkeiten (in den Bereichen Deutschunterricht und Ganztagsangebote zu den Themen Medien, Lesen und Soziales Lernen) und der Entwicklung von Heranwachsenden bestätigen, weist jedoch darauf hin, dass die gewählten Items eher «Mitsprache- bzw. Mitgestaltungsmöglichkeiten und weniger Mitbestimmung» (Sauerwein 2019, 446) erfassen. Hinsichtlich der Partizipationsleiter von Arnstein bewegen sich die Partizipationsmöglichkeiten in der Untersuchung also eher auf mittlerer Stufe. Speck kontextualisiert die Partizipationsleiter mit der Wertebildung von Kindern und Jugendlichen und

postuliert einen positiven Zusammenhang zwischen Wertebildung und existierenden «realen Partizipationsmöglichkeiten» (Speck 2010, 64), also einer höheren Einordnung auf der Partizipationsleiter.

Exemplarisch zeigt sich die Bedeutung im Feld Schule, wo gleichzeitig Grenzen zu sehen sind. Partizipation lässt sich in den Kontext der Demokratieförderung einordnen: Coelen (2013, 37) beschreibt Partizipation als «ein[en] begrenzt[en] – allerdings unabdingbare[n] – Teilaspekt von Demokratie». In Schulen existieren zahlreiche Ideen zum Thema Partizipation, welche dem Rahmen von Demokratiepädagogik zugeordnet werden können. Schulen werden zwar demokratiefördernde Funktionen zugeschrieben, allerdings in einem begrenzten Rahmen, was letztlich dazu führt, dass Partizipation häufiger lediglich als Lernfeld verstanden wird (ebd., 40f.). Co-Creation kann demnach in ihrer Wirkung begrenzt werden und muss sich an vorgegebene Strukturen anpassen. Für die Entwicklung einer App mit einem co-kreativen Ansatz im Kontext des Lokaljournalismus bedeutet das, dass auch dort Mechanismen und Strukturen vorhanden sind, welche Partizipationsmöglichkeiten begrenzen können. Nichtsdestotrotz bleibt der Wert von Partizipation erhalten, indem einer Gesellschaft Entfaltungsmöglichkeiten zugestanden werden.

Im Projekt wurde gemeinsam mit zukünftigen Nutzenden zunächst ein digitaler Prototyp einer lokalen Nachrichtenapp kreiert, der anschliessend weiterentwickelt und als marktreife Version der Öffentlichkeit unter dem Namen *molo.news* zugänglich gemacht worden ist. Die beteiligten Akteur:innen lassen sich aus medienpädagogischer Sicht als sogenannte «Prosumenten» (Kofferwort aus Produzent und Konsument) bezeichnen. Hier vollzieht sich also das in der handlungsorientierten Medienpädagogik bezeichnete Mitgestalten von Inhalten und dazugehörigen Produkten durch den Nutzenden (Süss et al. 2018, 100).

2.2 *Umsetzung im Projekt «Tinder die Stadt»*

Für die Entwicklung eines Framings und um die oben benannte Krise der mediatisierten Öffentlichkeit gezielter zu verstehen, sind zu Beginn des Projekts Interviews und Gruppendiskussionen mit verschiedenen Akteur:innen der Stadtöffentlichkeit initiiert worden. Dazu zählen

Personen aus der Lokalberichterstattung, Parteimitglieder, Verantwortliche von Vereinen, Initiativen sowie weitere Mitglieder der Stadtöffentlichkeit, im Projekt *Kollektive* genannt. Ziel war es, angenommene aktuelle und zukünftige Entwicklungen des Medien- und Gesellschaftswandels sowie die wahrgenommenen Anforderungen an eine ‹ideale› Öffentlichkeit in einer Stadt und deren Umland zu eruieren. Der Einbezug der unterschiedlichen Akteur:innen konnte demnach als Vorlauf zur Anwendung von Co-Creation-Ansätzen im weiteren Sinne verstanden werden. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mithilfe eines an die Grounded Theory angelehnten Kodierverfahrens und stellt die Grundlage zur Initiierung der Co-Creation-Phase im engeren Sinne dar.

In den Ergebnissen ist unter anderem deutlich geworden, dass Nutzende unzufrieden mit der zunehmenden Kommerzialisierung und dem damit verbundenen Umgang mit Daten sind. Des Weiteren ist aus Sicht der Kollektive deutlich geworden, dass es einen Wunsch nach Sichtbarkeit gibt. Zum Beispiel haben es kleinere Vereine schwer, neben stadtweit bekannten Akteur:innen wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig stellt das Bespielen mehrerer Kanäle eine zunehmende Herausforderung für kleine Initiativen dar, da der Aufwand in der Regel unverhältnismässig hoch ist.

Für die Entwicklung des Prototyps wurden auf Grundlage der zuvor erhobenen Daten von Sommer 2018 bis Frühjahr 2019 acht Co-Creation-Workshops durchgeführt. Dadurch sind die Akteur:innen der lokalen Öffentlichkeit bereits vor der ersten Konzeption der App in den Entwicklungsprozess einbezogen worden, wobei sich eine starke Heterogenität hinsichtlich Alter (15 bis 39 Jahre), formaler Bildung sowie Sozialmilieu abzeichnete, wenngleich kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben wird. Das Setting der Workshops hat teils stark variiert, was vor allem forschungspraktische Gründe hatte. Bei der Arbeit mit Schüler:innen ist zum einen im eher formalen Bildungskontext Schule, zum anderen in einer ausserschulischen Einrichtung gearbeitet worden. Die Workshops mit den älteren Teilnehmenden konnten in den Laboren der beteiligten Forschungseinrichtungen durchgeführt werden. Der inhaltliche Ablauf der Workshops ist hochgradig kontextabhängig. Jeder Workshop wurde mit einem Methodenmix aus Input-, Interview- und Kreativphasen sowie kollaborativen Elementen ausgestaltet. So ist beispielsweise mit der *Think*

Aloud-Methode aus dem *Design Thinking* sowie sogenannten *A/B-Tests* gearbeitet worden: Während ersteres verkürzt ein aktives Artikulieren der Eindrücke bei der Erprobung einer Anwendung beschreibt (vgl. Someren et al. 1994), handelt es sich beim A/B-Test um einen Vergleichstest zwischen zwei Varianten des gleichen Systems (vgl. Schöberl 2004). In allen Fällen wurde an bestimmten Problemen und Fragestellungen im Hinblick auf die App gearbeitet. Hierzu wurden verschiedene Anschauungsmaterialien eingesetzt und bereits erarbeitete Design-Elemente auf Papier mit Schere, Stiften und ergänzenden Materialien bearbeitet. Die Ergebnisse der Workshops wurden in ein sogenanntes Mockup der App – ein einfaches digitales Modell – übersetzt, auf dessen Basis im nächsten Workshop vertiefend weitergearbeitet werden konnte.

Verschiedene Iterationsschritte des Designs sind im *User Interface* (UI), also der Nutzungsoberfläche, für den Newsfeed in Abbildung 2 exemplarisch dargestellt. Auf der linken Seite der Abbildung befindet sich eine Skizze eines Teilnehmenden und rechts ein Screenshot aus der öffentlich verfügbaren Version der App. Die Weiterentwicklung erfolgte einerseits projektintern, in späteren Schritten durch beauftragte Softwareunternehmen.

Die entstandene Nachrichtenplattform soll als Sprachrohr für kleinere Akteur:innen der Stadtöffentlichkeit fungieren, die nach eigener Aussage in der Berichterstattung traditioneller Medienhäuser wenig Raum finden. Zudem soll durch die Aggregation zahlreicher lokaler Inhalteanbieter die Vielfalt der Stadt abgebildet werden, die etwa auf Facebook aufgrund der Art, wie Algorithmen die Zusammensetzung der Timeline steuern, insbesondere für Minderheiten nur eingeschränkt zur Geltung kommt (Gillespie 2018). Nutzende erhalten eine gebündelte Übersicht, statt fragmentiert Beiträge aus verschiedenen Quellen über Plattformen wie Facebook, Instagram oder einer eigenen Onlinepräsenz zusammensuchen zu müssen. Nutzende können sich somit ihr Repertoire an Quellen und Themenfeldern personalisiert zusammenstellen. Ein integrierter Veranstaltungskalender soll zusätzlich dazu einladen, an der lokalen Öffentlichkeit teilzunehmen. Die redaktionelle Betreuung gewährleistet die Seriosität der verfügbaren Quellen und verringert dadurch Gefahren wie Fake News oder gezielte Manipulation.

Abb. 2: Iterationen des UI, eigene Abbildung.

Die Plattform versteht sich als unkommerzieller Gegenentwurf zu kapitalistisch ausgerichteten Plattformen wie Google oder Facebook, deren Mechanismen in Kapitel 1.1 diskutiert worden sind (siehe z. B. Srnicek 2017) und orientiert sich damit am Konzept des *Platform Cooperativism* (dt. Plattform Genossenschaft) nach Scholz (2016). Er benennt drei Aspekte, anhand derer er genossenschaftlich organisierte Plattformen konzeptualisiert: (1) Zunächst wird die technologische Struktur des Platform Capitalism übernommen bzw. modifiziert. Die Technologie soll allerdings mit einer anderen Form von Eigentümerschaft der Plattform vereint werden, der demokratische Werte inhärent sind. Die strukturelle Veränderung ergibt sich aus der Abkehr von einer Organisationsstruktur, die wenigen dient. (2) Das Eigentümermodell soll stattdessen auf Solidarität fussen. Eigentümer könnten dabei z. B. Gewerkschaften, Städte, Mitarbeitende oder Prosumenten sein. (3) Schliesslich sollen Bereiche wie Innovation und Effizienz gemeinwohlorientiert rekontextualisiert werden, sodass nicht nur die Unternehmensspitze, sondern alle Beteiligten profitieren (Scholz 2016, 185ff.).

Für eine etwaige Unternehmensgründung wird deshalb die Rechtsform einer eingetragenen Genossenschaft (eG) favorisiert, wenngleich ein tragfähiges Geschäftsmodell zum Zeitpunkt dieses Artikels noch nicht entwickelt werden konnte. Die App soll langfristig kostenfrei in den Stores verfügbar sein, damit möglichst viele Nutzende sie ausprobieren. Da auf der Plattform i. d. R. keine eigenen Inhalte eingestellt werden, wurde von einer Paywall abgesehen. Es sind lediglich Teaser von Inhalten verschiedener Anbieter verfügbar, die in vollständiger Form auf deren Online-Präsenz

einsehbar sind. Aufgrund einer Kooperation mit dem Öffentlich-Rechtlichen-Rundfunk gibt es zudem ein Werbeverbot, wodurch Werbung als Einnahmequelle nicht in Frage kommt. Zuletzt werden für das Angebot nur jene Daten erhoben, die für den Betrieb erforderlich sind, da dies ausdrücklicher Wunsch der Teilnehmenden in den Co-Creation-Workshops war. Die Erhebung von (personenbezogenen) Daten wird vermieden, womit sich keine Grundlage für einen möglichen Verkauf der Daten ergibt.

3. Learnings aus dem Co-Creation-Prozess: (Noch offene) Potenziale und Grenzen in der Umsetzung

Als Zielkorridor war die Entwicklung einer Nachrichten-App mit Angeboten aus vielen Quellen mit dem vorrangigen Fokus auf Bremen vorgegeben, sodass sich die Aktivitäten innerhalb dieses Rahmens bewegen mussten. Um der Idealvorstellung des umfassenden Austauschs zwischen Bürger:innen, Kulturschaffenden einerseits und Entwicklung sowie *UX-Designern* – welche sich im weitesten Sinne mit Benutzererfahrungsgestaltung beschäftigen – möglichst nahe zu kommen, musste das Projektteam stets neue Rollen einnehmen: Diese erstreckten sich von der Moderation von Workshops über die Rolle als Anleitende der Co-Forschenden bis hin zu Organisator:innen für Rahmungen der Workshops. Die Workshop-Ergebnisse mussten für die Entwickler:innen aufbereitet werden, da diese aus Ressourcengründen nicht am Workshop selbst teilnehmen konnten. Dafür musste z. B. der Umgang mit *Prototyping-Software* erlernt werden, um Software-Anforderungen in eine entsprechende Benutzeroberfläche (*UI Design*) überführen zu können. Als eine Art *Product Owner* musste das Team zwischen Anforderungen der Nutzenden und Möglichkeiten der Programmierung vermitteln. Zudem mussten Ideen in Arbeitsaufträge und Tickets für die Programmierung überführt, Fortschritte überwacht, Backend- und Frontend-Entwicklung koordiniert und jede neue Version intensiv getestet werden. Es ist deshalb von Vorteil, wenn – je nach Anwendungskontext von Co-Creation – das Projektteam möglichst breit aufgestellt ist. In unserem Fall waren also z. B. Kenntnisse in UX Design, Programmierung und agiler Softwareentwicklung erforderlich, die entweder extern hinzugeholt oder im Projektverlauf angeeignet worden sind.

Die konzeptionelle Arbeit der Workshops bewegte sich stets zwischen den Polen *Freiheiten* und *Vorgaben*. Zu viele Vorgaben verhindern, dass ein hohes Mass an Partizipation gewährleistet werden kann, während ein gänzlich leeres Blatt der Kreativität nicht zuträglich ist. Dadurch konnten nicht sämtliche Ideen berücksichtigt werden, z. B. wenn sich Ideen widersprachen oder nicht mit Projektzielen in Einklang gebracht werden konnten – wenngleich ein wertfreier Umgang durch die Moderierenden zentral war, um die Bereitschaft zur Partizipation nicht zu beeinträchtigen. Durch das iterative Vorgehen, das stetige Bewerten und Neubewerten der Ideen und Ansätze wird zumindest ein Konsens unter den Co-Forschenden angestrebt, wenngleich keine Repräsentativität gewährleistet werden kann. Bratteteig und Wagner (2014, 106) weisen darauf hin, dass sich «nicht alle Ansichten […] im Entwurf gleichermaßen widerspiegeln können. Partizipation bedeutet nicht, dass alle Beteiligten ihren eigenen Beitrag im Designergebnis wiederfinden» (aus dem Englischen, übersetzt durch die Verf.). Hier spiegelt sich Co-Creation als Haltung bzw. Anspruch wider, eine möglichst hohe Stufe auf der Partizipationsleiter anzustreben.

In den Workshops gab es wiederkehrend «‹unsichtbare› Beteiligte» (Roeske & Heitmann 2021, 169), die sich in Co-Creation-Workshops nicht beteiligt haben, weshalb ihre Anregungen, Ideen und Wünsche tendenziell im Verborgenen blieben und bleiben. Präzisere Aufgabenstellungen und Fragen waren hier hilfreich. Letztlich zeigt sich, dass Partizipation eine Einladung ist, die freiwillig angenommen und nicht von aussen angeordnet werden kann. Insbesondere bei Jugendlichen hatte das Setting einen grossen Einfluss auf die Bereitschaft zur Partizipation. In Schulen waren Reibungsverluste z. B. geringer als an einem Ort, den Jugendliche eher mit Freizeit assoziieren, was bei einem Blick auf die Kontexte logisch erscheint: Während es sich bei Schule um einen stärker formalisierten Ort handelt, unterliegt eine Freizeiteinrichtung im ausserschulischen Bereich u. a. dem Grundprinzip der Freiwilligkeit und der Offenheit (Deinet und Krisch 2021, 1061). Die freiwillige Beteiligung an Angeboten ist eine Voraussetzung, um Selbstbestimmung für Jugendliche möglich werden zu lassen (vgl. Sturzenhecker und Deinet 2018). Bereits hier wird deutlich, dass Co-Creation in der Anwendung kontextabhängig ist und partizipative Elemente

angepasst werden müssen. In beiden Fällen stand es den Gruppen frei, an dem Angebot teilzunehmen, wenngleich es in der Schule aus organisatorischen Gründen zuvor abgeklärt worden ist.

Insgesamt erscheint der Einsatz von Co-Creation in schulischen und ausserschulischen Settings vielversprechend und sollte zukünftig nähere Beachtung erfahren. Denkbar wäre es, Schüler:innen nicht nur punktuell an Co-Creation-Projekten zu beteiligen, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg ein digitales Angebot mit ihnen zu planen und umzusetzen. Dadurch kann eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit (Software-) Entwicklung erfolgen und aktives Medienhandeln vor dem Hintergrund der Etablierung von Medienbildung im praktischen Setting gefördert werden. Tulodziecki, Herzig und Grafe (2019, 24ff.) stellen eine Reihe von Potenzialen zusammen, die Mediennutzung für Erziehung und Bildung bringen können, unter anderem zur Gestaltung sozialer Beziehungen, zur Entwicklung des Denkens oder auch zum Erwerb von Verhaltens- und Wertorientierungen. Im Ideal würde pädagogisches Personal in den Hintergrund treten und Ressourcen bereitstellen (Schulungen, Wissenstransfer durch Studierende o. ä.), die für die Umsetzung eines Projekts erforderlich sind, während Schüler:innen die Entscheidungsmacht innerhalb der Projektrahmung behalten – wenngleich klar ist, dass Ressourcen und die Verzahnung unterschiedlicher Logiken – von z. B. Forschung und Entwicklung sowie Schule und Curricula – eine zentrale Herausforderung darstellen. Vergleichbar ist ein solches Konzept bspw. mit der Idee der Schulfirma, in der Schüler:innen unternehmerische Strukturen kennenlernen sollen, indem sie z. B. eine reale eigene Geschäftsidee entwickeln, die Wertschöpfungskette eines Produkts ausgestalten, dieses Produkt verkaufen, Buch führen usw. (siehe z. B. Penning 2018 oder von Ravensburg 2017).

Die Teilnehmenden in den Workshops haben regelmässig gewechselt, wodurch selten da angesetzt werden konnte, wo zuletzt aufgehört wurde. Dadurch musste ein Teil der ohnehin begrenzten Workshopzeit aufgewendet werden, alle auf den aktuellen Stand zu bringen. Vereinzelt gab es Teilnehmende, die an zwei Workshops teilgenommen haben, was eine Zeitersparnis mit sich bringen kann, indem z. B. der aktuelle Stand nicht vorgestellt werden muss. Hier haben sich sowohl ein tiefergehendes Verständnis des Vorhabens als auch ein höheres intrinsisches Interesse

gezeigt, an der co-kreativen Entwicklung teilzunehmen. Grössere Beteiligungsformate wie Zukunftswerkstätten sind zum Teil bewusst auf mehrere Tage, Wochen und auch Monate mit einer möglichst homogenen Gruppe angelegt, um eine grösstmögliche Wirkung entfalten zu können (vgl. hierzu Schmettow und Isermann 2016). Insgesamt haben wir mit einer Gruppengrösse von sechs bis acht Personen gute Erfahrungen gemacht, was dem Setting einer Gruppendiskussion nahekommt. Je nach herangezogener Literatur werden 3–20 Personen empfohlen (Kühn und Koschel 2018, 76f.; Lamnek und Krell 2016, 408), sodass wir mit der gewählten Grösse im Mittelfeld lagen. Dadurch waren ausreichend Personen anwesend, um einen Diskurs entstehen zu lassen. Bei mehr Teilnehmenden wäre die Gefahr grösser, dass nicht immer alle Stimmen gehört werden und die Gruppe nur bedingt handlungsfähig ist (ebd.).

3.1 Offene Fragen im Anschluss an den Start der App

Zuletzt stellt sich die Frage, ob die Entwicklung der Plattform in Co-Creation erfolgreich war. Eine Antwort darauf lässt sich nur bedingt finden und hängt vom Kontext ab, da im Rahmen des Projekts Pionierarbeit geleistet wurde und es bis dato keine App gab, die auf einem vergleichbaren Weg entwickelt worden ist und sich auf den Themenbereich Lokaljournalismus bezieht. Eine stabile Anzahl von rund 2.800 Nutzenden (Stand Dezember 2022) deutet zumindest darauf hin, dass das Angebot einen gewissen Grad an Etablierung erfährt. Als eine Art *Proof of Concept* liegt eine Ausweitung des Angebots auf andere Regionen und/oder Städte nahe. Dadurch könnte von Skaleneffekten profitiert werden, da die Infrastruktur der Plattform so aufgesetzt ist, dass zusätzliche Quellen und Gebiete problemlos angebunden werden können, wodurch eine Fixkostendegression erreicht werden kann.

Eine zusätzliche Senkung der Kosten wäre mit Hilfe einer Automatisierung denkbar: Über Natural Language Processing (Chowdhury 2005) könnte z. B. eine Verarbeitung von Inhalten erfolgen und schliesslich eine automatisierte Verschlagwortung durchgeführt werden. Zwar wird ein Programmierungsaufwand erforderlich, langfristig würde sich eine solche Massnahme jedoch amortisieren.

Einerseits war das Entwickeln eines tragfähigen Geschäftsmodells für die Nachrichtenplattform zu diesem Zeitpunkt nicht möglich – andererseits konnten Wellbrock und Buschow (2020) in ihrer Erhebung «eine klare Präferenz für eine Plattform, die anbieterübergreifend Inhalte zusammenfasst und diese zu den Konditionen einer Flatrate anbietet» (ebd., 170), aufzeigen. Lobigs (2018) nimmt jedoch an, dass der zunehmende Wettbewerbsdruck dazu führen wird, dass unabhängiger Journalismus sich nicht mehr selbst finanzieren kann, und weist auf die Möglichkeit einer «nachhaltigen öffentlich-rechtlichen Präsenz» (ebd., 322) hin. Gostomzyk et al. (2021) sehen Potenzial in einer solchen kooperativen Medienplattform, weisen aber darauf hin, dass «entsprechende[ ] rechtliche[ ] Grundlagen geschaffen werden [müssten]» (ebd., 162).

Die erreichte Anzahl an Nutzenden deutet darauf hin, dass mit dem Angebot ein positiver Beitrag zur Stadtöffentlichkeit und Sichtbarkeit lokaler Akteur:innen sowie Berichterstattung geleistet werden kann. Nachdem das Angebot seit über zweieinhalb Jahren (Stand Februar 2023) verfügbar ist, bietet sich eine Erhebung unter den Nutzenden zwecks einer Bewertung etwaiger Effekte auf den wahrgenommenen gesellschaftlichen Zusammenhalt an. An anderer Stelle ist darüber hinaus die Relationalität der Plattform diskutiert worden, welche als Chance für den Lokaljournalismus diskutiert wird (Heitmann-Werner et al. 2022). Zu klären wären Fragen danach, ob Nutzende sich besser informiert fühlen oder ob sie aufgrund des Veranstaltungskalenders einen stärkeren Bezug zum Stadtgeschehen wahrnehmen. Für die Entwicklung der Nachrichtenplattform in Co-Creation lag der Fokus auf dem zu erzielenden Ergebnis. Auch Bratteteig und Wagner (2016, 425) heben das Design-Ergebnis als wichtigsten Bestandteil partizipativer Softwareentwicklung («participatory design») hervor. In zukünftigen Co-Creation-Workshops könnten Teilnehmenden neben mündlichem Feedback zusätzliche Möglichkeiten gegeben werden, um sich verstärkt auf der Metaebene in die Konzeption der Workshops einbringen zu können und Co-Creation noch tiefer zu verankern.

Zu den genannten Herausforderungen kommt hinzu, dass es unter dem Stichwort *Bürgerbeteiligung* immer wieder Kritik an Formaten der Beteiligung gibt. Dabei ist es eine zentrale Herausforderung, Bürger:innen zur Teilnahme zu motivieren, um Einfluss auf die Entwicklung bestimmter

Dienstleistungen oder politische Prozesse zu haben (vgl. Thiel et al. 2018). Co-Creation kann hierfür als Methode und Haltung eine Denkfolie bieten, die das Potenzial bietet, ein hohes Mass an Partizipation zu gewährleisten. Grundsätzlich wäre die Weiterentwicklung mithilfe einer digitalen Beteiligungsplattform denkbar, auf welcher Nutzende Ideen einbringen und untereinander bewerten können. So könnte eine Konzept(weiter)entwicklung ohne zeitliche oder räumliche Begrenzung stattfinden und eine Vielzahl von Beteiligungen ermöglicht werden. Greve und Schomburg (2021) stellen mit ihrem digitalen Tool ein Setting vor, in dem Teilnehmende anonymisiert eigene Ideen teilen und Beiträge anderer kommentieren und bewerten und die ‹besten› Konzepte iterativ weiterentwickeln. «Anonymität sorgt in diesem Fall dafür, dass der Fokus des Austausches konsequent auf den Inhalten liegt und nicht auf den Absendern» (ebd., 148) und auch grosse Gruppen sind durch das asymmetrische Vorgehen bei der Formulierung eigener Beiträge sowie Bewertung und Kommentierung anderer Beiträge möglich. Die Herausforderung wird darin bestehen, Anreize zur Beteiligung zu schaffen: Ansätze aus dem Bereich Gamification (Thiel et al. 2018, 145f.) und auch die Konkretisierung der Verbindungslinien zum gesellschaftlichen Zusammenhalt – indem z. B. auf die Stärkung sozialer Beziehungen verwiesen wird – können Ansatzpunkte sein.

In pädagogischen Kontexten hat Partizipation eine zentrale Bedeutung. Abs und Moldenhauer zeigen auf, dass Partizipation im pädagogischen Diskurs als «Lösungsformel für eine Vielzahl sowohl pädagogischer als auch politischer Herausforderungen unserer Zeit» herangezogen wird (Abs und Moldenhauer 2020, 2). In Schulen wird Partizipation in unterschiedlichem Mass ausgelebt und kann zwischen unzureichender und ausreichender Partizipation variieren. Das bedeutet, dass das Niveau von Partizipation unterschiedlich stark ausgeprägt und vor allem wahrgenommen wird (Gamsjäger und Wetzelhütter 2020). Mit Unterstützung eines co-kreativen Prozesses sollen Hierarchien aufgehoben und ein gleichberechtigter Einbezug von Teilnehmenden ermöglicht werden. Im Sinne der in Abbildung 1 aufgeführten Stufen der Partizipation bietet sich das Potenzial, Schüler:innen tiefgreifender einzubeziehen. Partizipation gilt einerseits als Bedingung, andererseits als eine Zielkategorie pädagogischen Handelns (Hoffmann 2020, 49).

3.2 *Medienpädagogischer Beitrag von Co-Creation*

Co-Creation greift als partizipative Methode soziale Beziehungen als Element gesellschaftlichen Zusammenhalts auf und lässt sich unter dem Label der Partizipation in medienpädagogische Diskussionsfelder einordnen (Rössler 2021, 5). Auf der Folie von Medienhandeln und Mediennutzung kann vor allem die Beteiligung im Sinne von Co-Creation einen ersten Schritt zu weitergehendem Engagement darstellen, z. B. im politischen Rahmen (ebd.). Indem Menschen aus verschiedenen Altersgruppen damit konfrontiert sind, sich in einer mediatisierten und digitalisierten Welt zurecht zu finden und Orientierungsleistungen zu vollbringen, kann aktives Medienhandeln – z. B. im Sinne eines Beteiligungsformats zur Entwicklung einer App – dazu beitragen, das persönliche Medienhandeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Individuelles Medienhandeln kann hinterfragt, ggf. angepasst oder weiterentwickelt werden. Wenn pädagogische Prämissen im Rahmen einer reflexiv-praktischen Medienarbeit berücksichtigt werden, kann es einen Beitrag zur gesellschaftlichen Partizipation der Beteiligten leisten (Schorb 2008, 84). Wenngleich im Projekt kein empirischer Beleg hierfür erbracht werden konnte, liegt die These nahe, dass Beteiligungsformate wie Co-Creation einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten können. Dabei darf nicht ausser Acht gelassen werden, welch komplexen Interaktionen gesellschaftlicher Zusammenhalt unterliegt (vgl. Middell 2020), sodass Co-Creation nur ein Bestandteil sein kann, wenn es darum geht, diesen zu adressieren.

Literatur

Abernathy, Penelope Muse. 2018. *The expanding news desert*. Center for Innovation and Sustainability in Local Media. https://www.cislm.org/wp-content/uploads/2018/10/The-Expanding-News-Desert-10_14-Web.pdf.

Abernathy, Penelope Muse. 2020. «WILL LOCAL NEWS SURVIVE?». https://www.usnewsdeserts.com/wp-content/uploads/2020/06/2020_News_Deserts_and_Ghost_Newspapers.pdf.

Abs, Hermann Josef, und Anna Moldenhauer. 2020. «Partizipation in Schule und Unterricht». In *Handbuch Schulforschung*, herausgegeben von Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, und Werner Helsper, 1–19. Springer VS: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_67-1.

Arlt, Dorothee, und Jens Wolling. 2017. «Die Flüchtlingsdebatte in den Medien aus der Perspektive der Bevölkerung: Veränderungen von Nutzungsmustern, Erwartungen, Bewertungen und Einstellungen zwischen 2016 und 2017». *Media Perspektiven* 2017 (6): 325–37. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2017/0617_Arlt_Wolling.pdf.

Arnstein, Sherry R. 1969. «A ladder of citizen participation». *Journal of the American Institute of planners* 35 (4): 216–24.

Baecker, Dirk. 2011. *Organisation und Störung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bergold, Jarg. 2007. «Participatory strategies in community psychology research – a short survey». In *Poland welcomes community psychology: Proceedings from the 6th European Conference on Community Psychology*, herausgegeben von A. Bokszczanin, 57–66. Opole: Opole University Press.

Bichler, Klaus, Ralf Krohn, Peter Philippi, und Frank Schneidereit, Hrsg. 2017. *Kompakt-Lexikon Logistik.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12535-6.

Bratteteig, Tone, und Ina Wagner. 2014. *Disentangling Participation. Computer Supported Cooperative Work.* Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06163-4.

Bratteteig, Tone, und Ina Wagner. 2016. «Unpacking the Notion of Participation in Participatory Design». *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)* 25 (6): 425–75. https://doi.org/10.1007/s10606-016-9259-4.

Bundesverband Digitalpublisher und Zeitungsverleger, Hrsg. 2021. «Digitaler Journalismus. Erwartungen und Nutzungsbereitschaft von Online-Nachrichten». https://www.die-zeitungen.de/fileadmin/files/documents/02_die-zeitungen.de_ab_Mai_2016/4_Forschung_und_Studien/Studie_Digitaler_Journalismus_2021_BDZV_ZMG.pdf.

Buschow, Christopher. 2018. *Die Neuordnung des Journalismus.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18872-6.

Chowdhury, Gobinda G. 2005. «Natural Language Processing». *Annual Review of Information Science and Technology* 37 (1): 51–89. https://doi.org/10.1002/aris.1440370103.

Coelen, Thomas W. 2013. «Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen», Februar. https://doi.org/10.25656/01:7134.

Cornia, Alessio, Annika Sehl, und Rasmus Kleis Nielsen. 2016. *Private Sector Media and Digital News.* Oxford: Reuters Institute. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/research/files/Cornia%2520-%2520Private%2520Sector%2520Media%2520and%2520Digital%2520News%2520FINAL.pdf.

Deinet, Ulrich, und Richard Krisch. 2021. «Das sozialräumliche Konzept in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, 1053–67. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_73.

Dörr, Dieter, Bernd Holznagel, und Arnold Picot. 2016. *Legitimation und Auftrag des öffentlich-rechtlichen Fernsehens in Zeiten der Cloud.* Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-631-69929-4.

Edelson, Laura, Minh-Kha Nguyen, Ian Goldstein, Oana Goga, Damon McCoy, und Tobias Lauinger. 2021. «Understanding Engagement with U.S. (Mis) Information News Sources on Facebook». In *Proceedings of the 21st ACM Internet Measurement Conference*, 444–63. Virtual Event: ACM. https://doi.org/10.1145/3487552.3487859.

Flew, Terry, Fiona Martin, und Nicolas Suzor. 2019. «Internet Regulation as Media Policy: Rethinking the Question of Digital Communication Platform Governance». *Journal of Digital Media & Policy* 10 (1): 33–50. https://doi.org/10.1386/jdmp.10.1.33_1.

Frick, Karin, Jakub Samochowiec, und Detlef Gürtler. 2016. «Die Zukunft der SRG im digitalen Ökosystem». Zürich: Gottlieb Duttweiler Institute.

Gamsjäger, Manuela, und Daniela Wetzelhütter. 2020. «Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen». In *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*, herausgegeben von Sabine Gerhartz-Reiter und Cathrin Reisenauer, 207–31. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_12.

Gillespie, Tarleton. 2018. *Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media.* New Haven: Yale University Press.

Gostomzyk, Tobias, Jarren Otfried, Frank Lobigs, Christoph Neuberger, und Daniel Moßbrucker. 2021. «Kooperative Medienplattformen in einer künftigen Medienordnung» https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1929884/c5a25bec078cb6846f8ab7a6ca88e80a/2021-06-16-medienbericht-wissenschaftliches-gutachten-data.pdf?download=1.

Greve, Andreas, und Frank Schomburg. 2021. «Denken im Kollektiv – wie echte Begegnung auf Augenhöhe gelingt, ohne sich zu sehen». In *Berührende Online-Veranstaltungen: So gelingen digitale Events mit emotionaler Wirkung*, herausgegeben von Stefan Luppold, Wolfgang Himmel, und Hans-Jürgen Frank, 147–56. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33918-0_11.

Harte, David, Rachel Howells, und Andy Williams. 2019. *Hyperlocal journalism: the decline of local newspapers and the rise of online community news.* London, New York: Routledge.

Heitmann-Werner, Katharina, Andrea Grahl, Andreas Hepp, Wiebke Loosen, und Leif Kramp. 2022. «Von Gatekeeping zu Co-Creation: molo.news als relationale Plattform zur Überwindung der Krise lokaler Öffentlichkeit», 25-36. *Evangelischer Pressedienst*, Nr. 44.

Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 27–45. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.

Hepp, Andreas, und Wiebke Loosen. 2019. «Molo.News: Experimentally Developing a Relational Platform for Local Journalism». *Media and Communication* 7 (4): 56–67. https://doi.org/10.17645/mac.v7i4.2284.

Heuer, Hendrik, und Andreas Breiter. 2020. «How Fake News Affect Trust in the Output of a Machine Learning System for News Curation». *ArXiv:2008.01988* [Cs], August. http://arxiv.org/abs/2008.01988.

Hoffmann, Bernward. 2020. «Medienpädagogik und Soziale Arbeit – kongruent, komplementär oder konträr im Umgang mit Digitalisierung und Mediatisierung». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Frederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 42–57. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Hölig, Sascha, und Uwe Hasebrink. 2020. «Reuters Institute digital news report 2020 – Ergebnisse für Deutschland». *Ergebnisse für Deutschland. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts* 50.

Jansen, Carolin, Katarina Bader, und Lars Rinsdorf. 2020. «‹ARD und co verbreiten ein unglaubliches Maß an Propagandalügen› – populistische Elemente in deutschsprachigen Fake News». In *Integration durch Kommunikation (in einer digitalen Gesellschaft): Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft 2019*, herausgegeben von Volker Gehrau, Annie Waldherr, und Armin Scholl, 141–52. Jahrbuch der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Münster: Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e. V. https://doi.org/10.21241/ssoar.68128.

Jarke, Juliane. 2021. *Co-Creating Digital Public Services for an Ageing Society: Evidence for User-Centric Design*. Bd. 6. Public Administration and Information Technology. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52873-7.

Jarke, Juliane, Gabriela Molina León, Irina Zakharova, Hendrik Heuer, und Ulrike Gerhard. 2021. «Beyond Participation: A Review of Co-Creation in Computing». *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2111.04524.

Jenkins, Joy, und Rasmus Kleis Nielsen. 2018. «The Digital Transition of Local News». Oxford: Reuters Institute. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2018-04/JenkinsNielsenDigitalTransitionLocalNews.pdf.

Kramp, Leif, und Leonard Novy. 2013. «Journalismus in der digitalen Moderne: Aufbruch in eine ungewisse Zukunft». In *Journalismus in der digitalen Moderne*, herausgegeben von Leif Kramp, Leonard Novy, Dennis Ballwieser, und Karsten Wenzlaff 235–40. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01144-4_18.

Kühn, Thomas, und Kay-Volker Koschel. 2018. *Gruppendiskussionen.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2.

Lamnek, Siegfried, und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material.* 6., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.

Lee, Jung-Joo, Miia Jaatinen, Anna Salmi, Tuuli Mattelmäki, Riitta Smeds, und Mari Holopainen. 2018. «Design Choices Framework for Co-Creation Projects». In *International Journal of Design*, herausgegeben von Lin-Lino Chen. 12 (2): 15-31. http://www.ijdesign.org/index.php/IJDesign/article/view/2782/.

Lilienthal, Volker, Stephan Weichert, Dennis Reineck, Annika Sehl, und Silvia Worm, Hrsg. 2014. *Digitaler Journalismus: Dynamik – Teilhabe – Technik.* Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 74. Leipzig: Vistas.

Lobigs, Frank. 2016. «Finanzierung des Journalismus – von langsamen und schnellen Disruptionen». In *Journalismusforschung*, herausgegeben von Klaus Meier und Christoph Neuberger, 69–138. Baden Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845271422-69.

Lobigs, Frank. 2018. «Wirtschaftliche Probleme des Journalismus im Internet». In *Journalismus im Internet*, herausgegeben von Christian Nuernbergk und Christoph Neuberger, 295–334. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93284-2_11.

Mahrt, Merja. 2014. «Vom Lagerfeuer zur filter bubble – Konsequenzen der Nutzung digitaler Medien für die Integrationsfunktion von Medien». In *Medienkonvergenz und Medienkomplementarität aus Rezeptions- und Wirkungsperspektive*, herausgegeben von Katharina Kleinen von Königslöw und Kati Förster, 127–46. Baden Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845255613_127.

McNair, Brian. 2009. «Journalism and Democracy». In *The Handbook of Journalism Studies*, herausgegeben von Karin Wahl-Jorgensen und Thomas Hanitzsch, 237–49. International Communication Association (ICA) Handbook Series. New York, NY: Routledge.

Middell, Matthias. 2020. «Gesellschaftlicher Zusammenhalt – einige Beobachtungen und offene Fragen». *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften* 22: 130–36.

Moßbrucker, Daniel. 2021. «Systematisierung des Diskurses zur empirisch-analytischen Typenbildung kooperativer Medienplattformen». In *Kooperative Medienplattformen in einer künftigen Medienordnung*, 11-41, https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1929884/c5a25bec078cb6846f8ab7a6ca88e80a/2021-06-16-medienbericht-wissenschaftliches-gutachten-data.pdf?download=1.

Munsch, Chantal. 2012. «Praxisforschung in der Sozialen Arbeit». In *Grundriss Soziale Arbeit*, herausgegeben von Werner Thole, 1177–89. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_72.

Neuberger, Christoph. 2018. «Journalismus in der Netzwerköffentlichkeit Zum Verhältnis zwischen Profession, Partizipation und Technik». In *Journalismus im Internet*, herausgegeben von Christian Nuernbergk, und Christoph Neuberger 11–80. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93284-2_2.

Newman, Nic. 2020. «Reuters Institute Digital News Report 2020». Oxford: Reuters Institute. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf.

Nielsen, Rasmus Kleis. 2015a. «Local Newspapers as Keystone Media: The Increased Importance of Diminished Newspapers for Local Political Information Environments». *Pre-publication version of chapter in Rasmus Kleis Nielsen (ed.).*

Nielsen, Rasmus Kleis 2015b. «The Increasingly Digital Business of News», In *Sage Handbook of Digital Journalism*, herausgegeben von Forthcoming in Tamara, Witschge, C.W. Anderson, David Domingo, und Alfred Hermida, 1-33. London: Sage Publications. https://ssrn.com/abstract=2600868.

O'Brien, Daniel, Christian-Mathias Wellbrock, und Christopher Buschow. 2020. «Bestandsaufnahme: Stand der Forschung zur Zahlungsbereitschaft für digitalen Journalismus». In *Money for Nothing and Content for Free? Paid Content, Plattformen und Zahlungsbereitschaft im digitalen Journalismus*, herausgegeben von Christian-Mathias Wellbrock, und Christopher Buschow, 23-38. Baden-Baden: Nomos.

Penning, Isabelle. 2018. *Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19666-0.

Picard, Robert G., und Victor Pickard. 2017. «Essential Principles for Contemporary Media and Communications Policymaking». https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/our-research/essential-principles-contemporary-media-and-communications-policymaking.

Prieto-Martín, Pedro. 2014. «Participation Schemas: a tool to characterize collaborative participation». *PDD2014, Contemporary difficulties and future prospects for Participatory and Deliberative Democracy, NewCastle*, 9–11.

Göler von Ravensburg, Nicole. 2017. «Schülergenossenschaft – ein frischer Weg zur inneren und äußeren Öffnung von Schule». In *Genossenschaft innovativ*, herausgegeben von von Ingrid Schmale, und Johannes Blome-Drees 263–279. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11753-5.

Roeske, Adrian, und Katharina Heitmann. 2019. «Nutzerwünsche an eine alternative Nachrichtenplattform. Co-Creation als Methode partizipativer Sozialforschung». In *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 161–76. München: kopaed. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2019/12/gmk55_roeseke_heitmann.pdf.

Rössler, Patrick. 2021. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Politik und Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Sander, Uwe, Friederike von Gross, und Kai Uwe Hugger, 1–11. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_79-1.

Russ-Mohl, Stephan. 2017. *Die informierte Gesellschaft und ihre Feinde: Warum die Digitalisierung unsere Demokratie gefährdet*. Köln: Herbert von Halem.

Sanders, Elizabeth B.-N., und Pieter Jan Stappers. 2008. «Co-creation and the new landscapes of design». *CoDesign* 4 (1): 5–18. https://doi.org/10.1080/15710880701875068.

Sauerwein, Markus N. 2019. «Partizipation in der Ganztagsschule – vertiefende Analysen». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2): 435–59. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9.

Schiefer, David, von der Noll, Jolanda, Delhey, Jan, und Bohnke, Klaus. 2012. «Kohäsionsradar: Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland – ein erster Überblick». o. O.: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Kohaesionsradar_Zusammenhalt_messen.pdf.

Schmettow, Petra, und Dagmar Isermann. 2016. «(Neu)Land Gestalten! Methoden und Praxisbeispiele für Bürgerbeteiligung in kleinen Städten und Gemeinden». Herausgegeben von Initiative Allianz für Beteiligung e. V. https://www.netzwerk-buergerbeteiligung.de/fileadmin/Inhalte/thementeams/laendlicher_raum/AfB-Methodenhandbuch_WEB.pdf.

Schöberl, Markus. 2004. *Tests im Direktmarketing: Konzepte und Methoden für die Praxis, Auswertung und Analyse, Qualitätsmanagement und Erfolgsorientierung*. Frankfurt a. M.: Redline Wirtschaft.

Scholz, Trebor. 2016. «Platform cooperativism». *Challenging the corporate sharing economy. New York, NY: Rosa Luxemburg Foundation.*

Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8.

Schreiber, Franziska, und Hannah Göppert. 2018. *Wandel von Nachbarschaft in Zeiten digitaler Vernetzung: Endbericht*. Berlin: vhw-Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V. https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publikationen/vhw-schriftenreihe-tagungsband/PDFs/vhw_Schriftenreihe_Nr._9_Wandel_der_Nachbarschaft.pdf.

Schröter, Welf. 2019. «Digitalisierung und Partizipation: Sozialer Zusammenhalt in digitaler Lebenswelt». In *Digitalisierung und Teilhabe*, herausgegeben von Sabine Skutta und Joß Steinke, 167–80. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845294308-167.

Skutta, Sabine, und Joß Steinke. 2019. *Digitalisierung und Teilhabe*. Baden-Baden: Nomos.

Someren, Maarten W. van, Yvonne F. Barnard, und Jacobijn A. Sandberg. 1994. *The Think Aloud Method: A Practical Guide to Modelling Cognitive Processes.* Knowledge Based Systems 13. London: Academic Press.

Speck, Karsten. 2010. «Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen». In *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune*, herausgegeben von Wilfried Schubarth, Karsten Speck, und Heinz Lynen Berg 61–90. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6_4.

Srnicek, Nick. 2017. *Platform capitalism.* Malden, MA: Polity.

Sterrett, David, Dan Malato, Jennifer Benz, Liz Kantor, Trevor Tompson, Tom Rosenstiel, Jeff Sonderman, und Kevin Loker. 2019. «Who Shared It?: Deciding What News to Trust on Social Media». *Digital Journalism* 7 (6): 783–801. https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1623702.

Sturzenhecker, Benedikt, und Ulrich Deinet. 2018. «Kinder- und Jugendarbeit». In *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*, herausgegeben von Karin Böllert, 693–712. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_30.

Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen. 2018. «Medienpädagogische Ansätze: Grundhaltungen und ihre Konsequenzen». In *Medienpädagogik*, herausgegeben von Daniel Süss, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen, 83–107. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4_4.

ter Haseborg, Volker. 2014. «Der Spiegel verkehrt. Missmanagement, keine Ideen, schwache Führung, Print gegen Online». *Bilanz* Oktober 2014: 26–31.

Thiel, Sarah-Kristin, Peter Fröhlich, und Andreas Sackl. 2018. «Nutzerorientierte Gestaltung von interaktiver E-Partizipation». In *Digitale Bürgerbeteiligung*, herausgegeben von Maria Leitner, 127–61. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21621-4_6.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele.* 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, allgemeine Didaktik 3414. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

von Ravensburg, Nicole Göler. 2017. «Schülergenossenschaft – ein frischer Weg zur inneren und äußeren Öffnung von Schule». In *Genossenschaft innovativ*, herausgegeben von Ingrid Schmale und Johannes Blome-Drees, 263-279, Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11753-5_14.

von Unger, Hella. 2014. *Partizipative Forschung.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8.

Voorberg, W. H., V. J. J. M. Bekkers, und L. G. Tummers. 2015. «A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the Social Innovation Journey». *Public Management Review* 17 (9): 1333–57. https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505.

Wadbring, Ingela, und Annika Bergström. 2017. «A Print Crisis or a Local Crisis?: Local News Use over Three Decades». *Journalism Studies* 18 (2): 175–90. https://doi.org/10.1080/1461670X.2015.1042988.

Weiß, Ralph, und Olaf Jandura. 2017. «Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt». In *Zwischen Integration und Diversifikation*, herausgegeben von Olaf Jandura, Manuel Wendelin, Marian Adolf, und Jeffrey Wimmer, 11–31. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15031-0_2.

Wellbrock, Christian-Mathias, und Christopher Buschow. 2020. *Money for Nothing and Content for Free?: Paid Content, Plattformen und Zahlungsbereitschaft im digitalen Journalismus*. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748907251.

Williams, Andy, Dave Harte, und Jerome Turner. 2015. «The Value of UK Hyperlocal Community News: Findings from a Content Analysis, an Online Survey and Interviews with Producers». *Digital Journalism* 3 (5): 680–703. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.965932.

Wright, Michael T., Hella von Unger, und Martine Blick. 2010. «Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention». In *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*, herausgegeben von Michael T. Wright, 35-52. Bern: Hans Huber.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

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

The More Competent, the More Critical?

On the Influence of News Media Literacy on the Perception of Errors in News

Stefanie Holtrup[1], Jakob Henke[1] und Wiebke Möhring[1]

[1] Technische Universität Dortmund

Abstract

In the context of misinformation and inaccuracies in reporting, the knowledge and understanding of news production processes and conditions are crucial for news users' perceptions of news content. However, research on the users' perception of errors in news and the influence of corrections and individual factors is scarce. In two online experiments, we investigated the influence of corrections, newspaper type, and news media literacy on users' perceptions of error severity and frequency. Corrections decreased the perceived severity of errors in both studies. News media literacy increased the perceived severity of errors in political news (Study 1) but not in sports news (Study 2). Further, news-literate users perceived errors in political news as more frequent. Newspaper type did not influence user perceptions. These results support the need for transparency and the importance of user characteristics – especially news media literacy – when studying perceptions of journalistic products.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Holtrup, Stefanie, Jakob Henke, und Wiebke Möhring. 2023. «The More Competent, the More Critical? On the Influence of News Media Literacy on the Perception of Errors in News». *MedienPädagogik* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 485–511. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.18.X.

Je kompetenter desto kritischer? Zum Einfluss von Nachrichtenkompetenz auf die Wahrnehmung von Fehlern in Nachrichten

Zusammenfassung

Im Kontext von Falschnachrichten und der Qualität von Nachrichten ist das Wissen und Verstehen der Rezipient:innen von Prozessen der Nachrichtenproduktion und -bedingungen von entscheidender Bedeutung für deren Wahrnehmung und Bewertung von Nachrichteninhalten. Forschungsarbeiten über die Wahrnehmung von Fehlern durch die Rezipient:innen und den Einfluss von Korrekturen als auch von individuellen Faktoren sind jedoch kaum vorhanden. In zwei Online-Experimenten untersuchen wir daher den Einfluss von Korrekturen, Zeitungsart und Nachrichtenkompetenz auf die Wahrnehmung der Rezipient:innen von Fehlerstärke und -häufigkeit. Korrekturen verringern die wahrgenommene Fehlerstärke in beiden Studien. Nachrichtenkompetenz erhöht die wahrgenommene Stärke von Fehlern in politischen (Studie 1), jedoch nicht in Sportnachrichten (Studie 2). Zudem nehmen nachrichtenkompetente Nutzer:innen Fehler in politischen Nachrichten häufiger wahr. Die Art der Zeitung hat keinen Einfluss auf die Wahrnehmung von Fehlern. Die Ergebnisse unterstützen die Forderung nach Transparenz im Journalismus und bestätigen die Bedeutung des Einflusses von Merkmalen der Rezipient:innen – insbesondere von Nachrichtenkompetenz – wenn die Wahrnehmung und Bewertung von Nachrichten untersucht wird.

1. Introduction

News media play an important role in public discourse and societal cohesion. Two of their most important functions are providing information and fostering integration, which in turn empower users to act in a democratic and self-determined way (Hasebrink et al. 2020). For news media to be able to fulfill these functions, there are two prerequisites: first, reliable reporting by the media, and second, competence in self-determined and democratic news use by users. To support the prerequisite of reliable reporting and counteract potential negative effects of errors in reporting – particularly at a time when global concerns about misinformation are rising and

news errors are becoming more likely due to increasing time pressure to publish – newsrooms have begun providing corrections (e.g., Wilner et al. 2021). Although there is a long history of research on news accuracy (e.g., Charnley 1936), empirical research on audience perceptions of errors and corrections is scarce (Karlsson et al. 2017; Wilner et al. 2021). Furthermore, only a few studies to date have investigated how the content of corrections affects user perceptions (Hettinga and Appelman 2016).

One possible means of fulfilling the latter prerequisite of self-determined and democratic news use is to promote news media literacy. News media literacy refers to knowledge about news production processes, conditions, and dissemination, and requires skills that allow users not only to understand these processes but also to think critically about or engage with news media. Studies show that news media literacy influences users' perceptions of news content (e.g., Ashley et al. 2010; Vraga and Tully 2015) and can help to increase media trust and credibility and improve the recognition of misinformation (e.g., Guess et al. 2020; Vraga et al. 2012), which is especially important in the context of social media (e.g., Allcott et al. 2019; Wu et al. 2019). Although there is substantial research about the effects of (news) media literacy, this individual factor has not been investigated in the context of news errors up to now.

To make a first step toward examining the influences of corrections and user characteristics on error perceptions, we investigated the impact of different forms of corrections and news media literacy on users' perceptions of errors in the news. Instead of focusing on credibility or trust perceptions (e.g., Wilner et al. 2021), we focused on two dependent variables that are directly related to errors: the perceived severity and frequency of errors.

After reviewing the literature about the perceptions of errors and corrections in journalism as well as the empirical research about the effects of news media literacy in the context of news, we present results from two online experiments about the perception of errors in political news (Study 1) and sports news (Study 2).

2. Accuracy, Corrections, and Audience Perceptions

In recent years, concerns about disinformation and misinformation have increased (Newman et al. 2020). While the former refers to goal-directed untruthfulness (Tandoc et al. 2018), the latter describes the circumstance of unintentional errors (Vraga and Bode 2020). Both concepts are related to different kinds of incorrect message content communicated by communicators, journalists, and/or newsrooms and have different impacts on audience perceptions (Hameleers et al. 2021). While disinformation may result in an overall negative assessment of the media by users and ultimately in rejection or avoidance (Hameleers et al. 2021), misinformation may be associated with a variety of different media and democratic outcomes (e.g., Hooghe et al. 2017). Consequently, in this study, we were interested in perceptions of errors that are not goal-directed but that may occur accidentally and do not result in an overall negative assessment of the media. Therefore, the term *errors* in the following describes unintentional false information, not including disinformation.

In the journalistic profession, there is a consensus that unintentional errors are sometimes inevitable – especially with the changing news production conditions and processes that have emerged with new media (Baker 2018). News errors are not a new phenomenon, however. They have been studied extensively in the field of news accuracy studies, which is primarily interested in investigating what kinds of errors occur in news articles and how often they occur (e.g., Blankenburg 1970; Charnley 1936). The most commonly used method to examine the information quality of news in these studies has been to ask the sources who were cited in articles about the accuracy of different information. Since many researchers have followed this approach, different errors have been identified over the time and differentiated into objective errors, defined as the «deviation from objective fact» (Blankenburg 1970, 376), and subjective errors, referring to omissions or underemphasis of relevant information and overemphasis of irrelevant information (Maier 2005). Although Charnley developed this approach in 1936, more recent research has continued to utilize it with similar results: Only around one-half of news stories have been found to be free from errors (e.g., Maier 2005).

Building on methods and results from news accuracy studies, some researchers have started to examine perceptions of errors in the news (e.g., Maier 2005; Porlezza and Russ-Mohl 2012). On the one hand, researchers have investigated error effects on directly related variables such as sources' perceived error severity and frequency. On the other hand, they have examined the influence errors have on credibility or trust judgments (Maier 2005; Porlezza and Russ-Mohl 2012). Results have shown that sources' perceptions of error severity and frequency depend on the type of error (e.g., subjective vs. objective error). Maier (2005) showed that the perceived severity and frequency of errors influenced sources' credibility judgments. Porlezza and Russ-Mohl (2012) came to similar conclusions: Inaccuracy of news has a significant negative effect on the perceived credibility of sources and on their willingness to contribute again in future news stories.

While the methodological approach of asking cited sources in news about their error perceptions has the advantage that the sources are aware of errors and therefore able to clearly detect them, it does not allow any conclusions about how news users perceive errors. The average news user does not necessarily has neither detailed knowledge about the information and topics of the news they consume nor the expertise and knowledge of journalists and the sources they interview and cite. It is therefore conceivable that news users perceive errors differently than news sources. Most studies to date have relied on Charnley's (1936) approach of investigating sources' perceptions, and the few researchers who have investigated news users' error perceptions have focused on the effects of errors on credibility or trust judgments. While Appelman and Bolls (2011) focused on the effects of spelling and grammatical errors and found that these reduced news users' credibility judgments and increased reading difficulty, Wilner (2021) reported similar results for the effect of the frequency of subjective errors, which reduced general trust in the media. Appelman and Schmierbach (2018) studied the effects of the frequency of grammatical errors and found that a relatively large number of errors are necessary to affect the quality and credibility judgments of news users.

We argue that studying the effect of errors on directly related variables – such as perceived error severity or frequency – is beneficial for understanding the relationship between errors and credibility and trust

judgments made by users because perceived error severity and frequency influence these judgments (e.g., Wilner et al. 2021). Scales that measure message credibility (e.g., Appelman and Sundar 2016), trust (e.g., Kohring and Matthes 2007) or even the perception of misinformation (Hameleers et al. 2021) often include at least one item or dimension that captures accuracy or bias. Nevertheless, they do not measure news users' perceptions of errors that occurred in an article, but rather a subjective perception of inaccuracy not related to a specific error. Furthermore, most studies that have investigated the perceived severity and frequency of errors in news only included sources' perspectives (e.g., Maier 2005) and disregarded the general news user. Therefore, the investigation of how the audience perceives the severity and frequency of errors is crucial for understanding error perceptions. Consequently, in this study, we examined the impact of specific objective errors on news users' severity and frequency perceptions.

One important reason why journalists or newsrooms make errors is the high time pressure they are under to publish information before their competition (Porlezza and Russ-Mohl 2012). To counteract potential negative effects of errors, professional ethics guidelines in journalism recommend correcting errors (e.g., for the USA, see Society of Professional Journalists 2021; for Germany, see Deutscher Presserat 2021). Although these formal policies exist and corrections are considered an important tool for transparency (Karlsson et al. 2017), only a few studies have examined the influence of corrections. Similar to the research on the effects of errors, most studies have focused on how corrections affect users' trust or credibility assessments (e.g., Appelman and Hettinga 2020; Karlsson and Clerwall 2018). Karlsson and Clerwall (2018) found that news users rated corrections as positive and as a relevant tool for transparency and credibility. Appelman and Hettinga (2020) found that the placement of corrections affected importance and credibility perceptions: Articles in which the correction was above the main text were rated as more credible and important than articles with corrections below the text. Hettinga and Appelman (2016) found that users did not judge all corrections to be important – especially those containing a description of the error before or while correcting it – and attributed the blame to the source. Karlsson et al. (2017) found that users' general tolerance of errors was relatively low and that corrections

of large errors did not affect tolerance. Although no study to date has examined the effect of corrections on the severity and frequency of users' perceptions, the studies described above show that corrections – if presented in the right way – have a positive influence on error perceptions. We therefore assumed the following effect of corrections on news users' perceptions of error severity:

H1a: News users perceive errors as less severe if the newspaper contains a correction of the error.

While journalists recommend correcting and apologizing for an error (Baker 2018), research about the influence of different correction types is scarce (Hettinga and Appelman 2016). Considering that errors can be understood as a violation of audiences' accuracy expectations (Fawzi and Mothes 2020), we argue that a correction that contains an apology by the journalist or the newsroom instead of an attribution of blame (Hettinga and Appelman 2016) can have a positive influence on user perceptions. Therefore, we further assumed:

H1b: News users perceive errors as less severe if the newspaper contains a correction with an apology.

Some studies have shown that the perceived frequency of error varies, which could influence sources' credibility judgments (Maier 2005) or users' trust in the news (e.g., Wilner et al. 2021). Wilner et al. (2021) pointed out that this relationship depends at least partly on the type of error (i.e., subjective or objective). Since there is a lack of research on whether and how the presence and type of a correction influences perceived error frequency, we asked:

RQ1: Does perceived error frequency vary depending on the presence of (a) a correction or (b) an apology?

Whereas the research in accuracy studies described above focused mainly on errors in local newspapers, research on users' perceptions of errors has often investigated errors in national news or without a specific frame and shown rather small or medium effects (Appelman and Hettinga 2020; Wilner et al. 2021). With regard to trust perceptions, local newspapers

are perceived as relatively trustworthy (Guess et al. 2018; Newman et al. 2020), although studies on accuracy have shown that they contain many errors (e.g., Maier 2005). It is therefore unclear whether and how the type of newspaper affects news users' perceptions of error severity and frequency. We therefore asked:

RQ2: Do users' perceptions of (a) error severity and (b) frequency vary between local and national newspapers?

3. News Media Literacy and its Influence on Accuracy Perceptions

Research on media effects, credibility, and trust has identified several variables that influence error perceptions. One factor that may be crucial in counteracting negative perceptions of news content is (news) media literacy (e.g., Vraga et al. 2012; Vraga und Tully 2015).

News media literacy has been shown to be one of the key competencies for using and evaluating news content (Buckingham 2015). Literacy concepts that are closely related to news media literacy are digital literacy, information literacy, and especially media literacy (e.g., Lee and So 2014). While all three concepts share the same general goal of increasing knowledge and skills related to a specific field, the main difference between them is their reference object. Whereas media literacy is more related to media content and the media industry, information literacy is more closely tied to library science (Lee and So 2014), and digital literacy refers to information from digital sources (Koltay 2011). The three concepts further adopt different analytical approaches and differ in terms of academic origin and scope (Lee and So 2014). The literacy concept that is closest to news media literacy is media literacy.

In the research literature, there are several definitions of media literacy that vary in their scope and aim. According to the National Association of Media Literacy Education (2020) media literacy can be generally defined as «the ability to access, analyze, evaluate, create, and act using all forms of communication». Going beyond this rather broad understanding of media literacy, Christian (2020) defines it as «the development of knowledge, skills and attitude to provide users with an essential framework for effective

lifelong engagement with media messages» (p. 7). Whereas some authors define news media literacy as a specific form of media literacy (Ashley et al. 2013), other researchers distinguish news (media) literacy from the concepts of media or digital literacy by referring to different aspects of the media. Concerning the latter definition, Maksl et al. (2015) acknowledge that news media literacy refers to news users' knowledge of how to identify news and their motivation to engage with it. According to Tully and Vraga (2018), news media literacy is focused on «elements of news stories (e.g., sources, attribution), news processes (e.g., verification), and the role of news as a purveyor of information in a democracy» (p. 768). In our understanding, news media literacy therefore refers to specific knowledge about news production processes, conditions, and dissemination and requires skills that allow users not only to understand these processes but also to think critically about or engage with news media. The verification of information by media users and accuracy perceptions play an important role in the context of news media literacy, especially when it comes to knowledge about news production processes and conditions (Tully and Vraga 2018). Although research on accuracy perceptions and the verification of information is not new (e.g., Charnley 1936; Maier 2005), it has gained in importance with the rise of the Internet, and especially with the emergence of social media. In these contexts, anyone can publish information – regardless of whether that information is correct. As a result, the dissemination of misinformation and disinformation has increased in recent years (Allcott et al. 2019) and the ability to verify information has taken on even greater importance. Therefore, studying the relation and effect news media literacy has on error perceptions, such as the perceived severity and frequency of errors, is crucial to counteracting negative evaluations of media content.

Research on the influence of (news) media literacy on audience perceptions has focused mainly on trust and credibility judgments. This research has shown, on the one hand, that news media literacy positively affects credibility and trust judgments (Vraga et al. 2012) and reduces user's perceptions that media are hostile or biased (Vraga and Tully 2015). On the other hand, according to Ashley et al. (2010), news media literacy can lead to a decrease in perceived credibility and accuracy since it stimulates critical thinking by increasing users' knowledge about media ownership. Vraga

and Tully (2019) also studied the effect of news media literacy on information quality perceptions. They confirmed the results of Ashley et al. (2010) in the context of social media usage by revealing that more literate news users are more skeptical of information quality and share less news content on social media. Although there are at least a few studies that have investigated the effect of news media literacy and perceptions of accuracy (Ashley et al. 2010) or information quality (Vraga and Tully 2019), they did not test users' perceptions of concrete errors but rather subjective perceptions of information quality not directly related to errors. Since the relationship between news media literacy and error perceptions is not clear, we asked:

RQ3: How does news media literacy influence news users' perceptions of the (a) severity and (b) frequency of errors?

4. Method

To investigate the influence of news media literacy and corrections on news users' perceptions of errors, we conducted two online survey experiments. One experiment contained vignettes in the context of political news and the other in the context of sports news. We conducted experiments on both topics to analyze whether our results were generalizable to different contexts. The vignettes consisted of newspaper articles that contained errors or otherwise objective false information. We further manipulated the form in which the described errors were corrected: The newspaper either did not correct the error, provided a correction the following day, or included an apology with the correction. In addition, we manipulated the type of newspaper in which the error occurred: a local or national newspaper. The experiments had a 3x2 mixed design.[1]

1 The data are available in the folder «Data and Measures for Paper 'The more competent, the more critical?'» at: https://osf.io/m3rky.

4.1 *Vignettes*

In our vignettes, we manipulated the type of correction (no correction/correction/correction and apology) and the newspaper type (local/national). In writing the vignettes for our studies, we used real errors that occurred in German newspapers or on TV programs.[2] Whereas Study 1 contained errors in political news that were small (e.g., a typo in a link to a website), medium (e.g., wrong professions ascribed to rival politicians or wrong teams ascribed to rival head coaches), and large (e.g., a false notification of the death of politician or athlete), Study 2 contained similar errors in sports news. In sum, we created nine vignettes with 54 variations (translated versions of the vignettes in Study 1 are provided in the OSF project, see footnote 1).

4.2 *Measures*

We used the following scales to measure our central dependent and independent variables:

News Media Literacy. To measure users' news media literacy, we created a scale oriented toward the instrument developed by Ashley et al. (2013). In line with our definition and interest in literacy about news production conditions and processes, we excluded items from Ashley et al. (2013) that do not refer to news production and dissemination and added two items that are related to production conditions and error-making in the news («News items are often produced under high time pressure» and «It is important for newsrooms to publish information before their competitors.») (Karlsson et al. 2017). Consequently, our scale contained six items. Participants were asked to rate these items on a five-point scale (1 = «do not agree at all» to 5 = «fully agree»). The scale showed high internal consistency (Study 1: $\alpha = .803$; Study 2: $\alpha = .781$) and the ratings were relatively high (Study 1: $M = 3.80$; $SD = .81$; Study 2: $M = 3.87$; $SD = .66$) in both studies.

2 For example, we looked at the errors news outlets (e.g., Die ZEIT or ZDF heute) documented and corrected on their websites. We further read summaries of how German newsrooms handle errors (e.g., https://uebermedien.de/dokumentation-fehlerkorrektur-regeln-in-deutschen-redaktionen/)

Perceived Error Severity. To measure perceived error severity, we used two single items. The first one asked about the severity and the second about the importance of the described error. Both items were rated on a five-point scale. In further analysis, the items were used independently as dependent variables.

Perceived Error Frequency. To measure perceived error frequency, we asked the following question: «What do you think: How often do errors, like the one in the example you have just read, happen?». Including a scale ranging from 1 = «never» to 5 = «very often». This item was also used as a dependent variable in further analyses.[3]

4.3 Pretest

To test whether our vignettes indeed described different severities of errors (small, medium, and large), we conducted an online survey experiment with journalism students at a German university ($N = 53$; $M_{Age} = 23.53$; $SD_{Age} = 3.85$; 36 female). After each participant was randomly assigned to one of three experimental conditions (no correction/correction/correction and apology), they were asked to indicate the perceived severity and frequency of the described error in nine different vignettes. Consequently, we tested 27 vignettes of which each participant read nine. According to the results of the pretest, we modified the wording of 12 vignettes for better fitting. After receiving some comments from participants, we also included the newspaper type (local/national) in the vignettes.

4.4 Main Studies

Procedure. At first, to fill quotas and filter participants who did not meet our quota requirements, participants were asked sociodemographic questions. Afterwards, they were asked to indicate their news media literacy and were then randomly assigned to one of our six experimental conditions. Each participant either read vignettes without a correction, with a correction, or with a correction and an apology that was published in

3 Descriptive statistics for perceived error severity and frequency sorted by vignettes and studies are presented in the appendix.

either a local or national newspaper. In sum, each participant read five vignettes and rated the severity and frequency of the error described in each vignette. News media literacy, error severity, and frequency were measured with the scales described above.

Sample. We recruited quota-representative samples via respondi for both studies ($N_1 = 856$; $N_2 = 839$). Our quotas for age, gender, and education were based on information from the German Federal Statistical Office (Statistisches Bundesamt 2019). Both samples had satisfactory distributions for gender (Study 1: 49% female; Study 2: 51% female), education (Study 1: 34% highly educated; Study 2: 35% highly educated), and age (Study 1: M = 51.07; SD = 17.86; Study 2: M = 52.12; SD = 17.9).

5. Results

Since we wanted to analyze the variance between both vignettes and participants with regard to our variables, we used linear mixed-effects models. With these models, we were also able to investigate the effects of our experimental factors as well as participants' news media literacy on error severity and frequency in both studies. All models were estimated with restricted maximum likelihood estimation; all p-values are based on Kenward-Roger estimated degrees of freedom, as it is recommended when modeling data with a relatively low number of clusters (i.e., nine vignettes; Elff et al. 2020; McNeish und Stapleton 2014). The results of our two studies are presented separately below; the subsequent discussion references both.

5.1 *Study 1 – Errors in political news*

First, we fitted null models, which only included random intercepts for participants and vignettes, to estimate the variance each factor contributes to our dependent variables (Table 1). For perceived strength and importance, the variance between vignettes was larger than the variance between participants (indicated by τ00). This shows that perceptions of errors in the news depend more on the errors themselves than on the characteristics of the news user. Further, the intra-class correlation coefficient

(ICC) was higher for vignettes than for participants. This shows that perceived strength and importance correlate more strongly within individual vignettes than within individual participants. The contrary was true for perceived error frequency: Perceptions of errors in the news depend more on the characteristics of the news user than on those of the error itself.

	Perceived Strength		**Perceived Importance**		**Perceived Frequency**	
Predictors	*B (SE)*	*p*	*B (SE)*	*p*	*B (SE)*	*p*
(Intercept)	3.17 (.22)	**< .001**	3.04 (.22)	**< .001**	2.97 (.05)	**< .001**
Random Effects						
σ2	.94		.88		.37	
τ00	$.32_{Participant}$		$.33_{Participant}$		$.28_{Participant}$	
	$.44_{Vignette}$		$.44_{Vignette}$		$.02_{Vignette}$	
ICC	$.25_{Participant}$		$.27_{Participant}$		$.43_{Participant}$	
	$.32_{Vignette}$		$.33_{Vignette}$		$.05_{Vignette}$	
N	$856_{Participant}$		$856_{Participant}$		$856_{Participant}$	
	$9_{Vignette}$		$9_{Vignette}$		$9_{Vignette}$	
Marginal R2 / Conditional R2	.000 / .448		.000 / .464		.000 / .444	

Tab. 1: Null Models for perceived strength, importance, and frequency of errors in Study 1.

Next, we fitted the full models containing our experimental factors and our other predictors as fixed effects. Overall, our results (Table 2) were relatively stable across perceived strength and importance. But our fixed effects only explained 1.7% of the variance. For perceived frequency, we could only explain 1% of the variance and did not find the same effects.

	Perc. Strength		Perc. Importance		Perc. Frequency	
Predictors	*B (SE)*	β *(std. SE)*	*B (SE)*	β *(std. SE)*	*B (SE)*	β *(std. SE)*
Intercept	3.17 (.22)**		3.04 (.22)**		2.97 (.05)**	
Correction	-.28 (.06)**		-.25 (.06)**		-.09 (.05)	
Correction & Apology	-.28 (.06)**		-.28 (.06)**		-.06 (.05)	
National Paper	.06 (.05)		.08 (.05)		-.04 (.04)	
News Media Literacy	.14 (.03)**	**.08 (.02)**	.14 (.03)**	**.08 (.02)**	.10 (.03)**	**.09 (.03)**
Random Effects						
σ2	.94		.88		.37	
$\tau 00_{Participant}$	.29		.30		.27	
$\tau 00_{Vignette}$	.44		.54		.02	
$N_{Participant}$	856		856		856	
$N_{Vignette}$	9		9		9	
Observations	4280		4280		4280	
Marginal R^2 / Conditional R^2	**.017 / .449**		.017 / .465		.010 / .446	
Notes: Model fitted with REML estimation; p-values based on Kenward-Roger approxima-tion of degrees of freedom; standardized coefficients are only reported for continuous predictors; ** p < .001						

Tab. 2: LME Models for perceived strength, importance, and frequency of errors in Study 1.

In H1, we hypothesized that (a) a correction and (b) an apology would reduce perceived error severity. Here, the results support the hypotheses by revealing that a correction and an apology reduced participants' perceptions of the strength and importance of the error.

RQ1 asked about the influence of (a) error corrections and (b) apologies on the perceived frequency of errors. Here we found no significant effect of the presence of a correction or an apology on perceived frequency.

In RQ2, we were interested in differences in error perceptions between local and national newspapers. We found that this factor did not affect any of our three dependent variables. The descriptive statistics also showed minor differences in favor of national papers for (a) perceived strength and importance as well as marginal higher values for local newspapers for (b) perceived frequency (Table 3).

	No correction	Correction	Correction & Apology	Overall
Perceived Strength				
Local	3.33 (1.27)	3.04 (1.29)	3.03 (1.34)	3.13 (1.31)
National	3.35 (1.30)	3.09 (1.19)	3.11 (1.20)	3.18 (1.24)
Overall	3.34 (1.29)	3.06 (1.24)	3.07 (1.27)	3.16 (1.27)
Perceived Importance				
Local	3.18 (1.25)	2.93 (1.24)	2.86 (1.29)	2.99 (1.27)
National	3.22 (1.31)	2.98 (1.17)	2.99 (1.21)	3.06 (1.23)
Overall	3.20 (1.28)	2.96 (1.21)	2.93 (1.25)	3.03 (1.25)
Perceived Frequency				
Local	3.01 (0.87)	2.96 (0.83)	2.99 (0.84)	2.99 (0.85)
National	3.04 (0.85)	2.90 (0.76)	2.92 (0.74)	2.95 (0.79)
Overall	3.03 (0.86)	2.93 (0.80)	2.96 (0.79)	2.97 (0.82)

Tab. 3: Means (SDs) of our experimental groups for each dependent variable in Study 1.

In RQ3, we asked about the influence of news media literacy on error perceptions. Results showed that news media literacy led to higher (a) perceived strength and importance and (b) perceived frequency of errors in the news. However, these effects were small.

5.2 *Study 2 – Errors in sports news*

In Study 2, we repeated our analysis strategy from Study 1. First, we looked at the null models for our dependent variables (Table 4). Overall, a similar pattern emerged. Again, there was more variance between vignettes than between participants for perceived strength and importance, but the contrary for perceived frequency. Compared to Study 1, however, there was slightly more variance between vignettes and participants for perceived strength and importance. Moreover, error severity perceptions correlated more strongly within individual vignettes than within individual participants. But, as with the between-vignettes variance, the within-variance for vignettes was slightly larger than in Study 1. The variance explained by our random effects was slightly larger than in Study 1.

	Perceived Strength		**Perceived Importance**		**Perceived Frequency**	
Predictors	*B (SE)*	*p*	*B (SE)*	*p*	*B (SE)*	*p*
(Intercept)	3.00 (.24)	**< .001**	2.87 (.24)	**< .001**	2.95 (.05)	**< .001**
Random Effects						
σ2	.92		.83		.37	
τ00	$.43_{\text{Participant}}$		$.42_{\text{Participant}}$		$.26_{\text{Participant}}$	
	$.52_{\text{Vignette}}$		$.50_{\text{Vignette}}$		$.02_{\text{Vignette}}$	
ICC	$.32_{\text{Participant}}$		$.34_{\text{Participant}}$		$.41_{\text{Participant}}$	
	$.36_{\text{Vignette}}$		$.38_{\text{Vignette}}$		$.05_{\text{Vignette}}$	
N	$839_{\text{Participant}}$		$839_{\text{Participant}}$		$839_{\text{Participant}}$	
	9_{Vignette}		9_{Vignette}		9_{Vignette}	
Marginal R^2 / Conditional R^2	.000 / .507		.000 / .524		.000 / .430	

Tab. 1: Null Models for perceived strength, importance, and frequency of errors in Study 2.

Next, we fitted the full models (Table 5). Again, our fixed effects had low explanatory value and explained between 2.3% (perceived strength) and 2.7% (perceived importance) of variance. For perceived frequency, the explanatory value was under 1%.

	Perc. Strength		Perc. Importance		Perc. Frequency	
Predictors	*3.00 (.24)***	β *(std. SE)*	*B (SE)*	β *(std. SE)*	*B (SE)*	β *(std. SE)*
Intercept	-.40 (.06)**		2.87 (.24)**		2.93 (.05)**	
Correction	-.48 (.06)**		-.43 (.06)**		-.09 (.05)	
Correction & Apology	.05 (.05)		-.48 (.06)**		-.01 (.05)	
National Paper	.02 (.04)		.02 (.05)		-.04 (.04)	
News Media Literacy	.14 (.03)**	**.01 (.02)**	-.02 (.04)	**-.01 (.02)**	.02 (.03)	**.02 (.03)**
Random Effects						
σ2	.92		.83		.37	
$\tau 00_{Participant}$	.39		.38		.26	
$\tau 00_{Vignette}$	.52		.50		.02	
$N_{Participant}$	839		839		839	
$N_{Vignette}$	9		9		9	
Observations	4195		4195		4195	
Marginal R^2 / Conditional R^2	**.023 / .507**		.027 / .525		.004 / .431	
Notes: Model fitted with REML estimation; p-values based on Kenward-Roger approximation of degrees of freedom; standardized coefficients are only reported for continuous predictors; ** p < .001						

Tab. 2: LME Models for perceived strength, importance, and frequency of errors in Study 2.

For errors in sports news, the results for H1a and H1b remained similar to those in Study 1. The only difference was in the strength of the effects: While we found small effects for political news, the effects for perceived error severity in sports news were medium.

For RQ1, we found the same effects for sports news. The presence of (a) a correction or (b) an apology did not influence perceived error frequency.

For RQ2, there were also no effects of the newspaper type on error perceptions. The descriptive statistics also reveal that (a) error severity perceptions were slightly higher for national news, while for (b) perceived frequency, the difference was slightly in favor of local news (Table 6). The results of Study 1 are therefore confirmed.

	No correction	Correction	Correction & Apology	Overall
Perceived Strength				
Local	3.26 (1.24)	2.86 (1.33)	2.80 (1.31)	2.96 (1.31)
National	3.32 (1.34)	2.92 (1.37)	2.85 (1.31)	3.04 (1.36)
Overall	3.29 (1.29)	2.89 (1.35)	2.82 (1.31)	3.00 (1.33)
Perceived Importance				
Local	3.16 (1.19)	2.71 (1.27)	2.69 (1.27)	2.85 (1.26)
National	3.20 (1.28)	2.76 (1.36)	2.71 (1.28)	2.89 (1.32)
Overall	3.18 (1.24)	2.73 (1.31)	2.70 (1.27)	2.87 (1.29)
Perceived Frequency				
Local	2.99 (0.75)	2.97 (0.83)	2.96 (0.84)	2.98 (0.81)
National	2.98 (0.79)	2.82 (0.79)	2.99 (0.81)	2.93 (0.80)
Overall	2.99 (0.77)	2.90 (0.81)	2.98 (0.82)	2.95 (0.80)

Tab. 3: Means (SDs) of our experimental groups for each dependent variable in Study 2.

In Study 2, in contrast to Study 1, we found no significant influences of news media literacy (RQ3) on our three dependent variables. Whereas in Study 1, news media literacy increased (a) perceived error severity, in Study 2, it did not. The results for (b) error frequency remained the same as in Study 1.

6. Discussion

The aim of our study was to investigate the influence of different types of corrections and news media literacy on news users' perceptions of error severity and frequency. Results of two studies reveal that corrections – especially those with an apology – reduced the perceived severity of errors but did not affect the perceived frequency. The presence of a correction positively influenced news users' perceptions of error severity but were not related to perceptions of error frequency. Perceived error frequency was more or less independent of the presence of corrections. Interestingly, the effects of apologies were slightly higher in magnitude than the effects of simple corrections: A correction that included an apology improved users' error perceptions. In light of this finding, journalists and newsrooms could benefit from including corrections and apologies when errors occur since they can reduce the perceived severity of errors and counteract violations of the principle of reliable reporting.

We also have to note that the effect sizes of corrections and apologies vary between our two studies. Corrections and apologies in the context of errors in sports news have a stronger influence on perceived error severity than errors in political news. One possible explanation for these results could be that political news is more important to most news users since it has a greater relevance and impact on people's lives. Therefore, errors in political news are generally judged to be more severe. Corrections of errors also have a smaller impact on perceived error severity in political news than in sports news. We must therefore acknowledge that our results are not generalizable across different topics or contexts. Future studies would be well advised to investigate whether and how users' error perceptions vary across contexts. The same is true for specific types of journalism: Especially in data journalism, news users are theoretically able to identify errors themselves, since most data are public. This may influence user perceptions of errors and corrections.

With regard to the impact of the newspaper type, we find that it does not affect error severity or frequency perceptions. Although we have to note that our vignettes just included a general differentiation between local and national newspapers (see appendix), it is conceivable that having a subscription to a specific newspaper or reading one regularly (especially a

local one) influences users' error perceptions. Fawzi et al. (2021) reported that users' trust evaluations could differ between the news in general and the news users consume themselves. The same could be true for error perceptions.

Concerning individual characteristics, we found that participants' news media literacy increased the perceived severity and frequency of errors in political but not in sports news. These results are partly in line with research about credibility and literacy, revealing that the latter is associated with lower credibility and perceived accuracy (Ashley et al. 2010; Vraga und Tully 2019). News media literate users seem to think more critically about information quality, especially in the context of errors in political news. Regarding the differences in results between political and sports news, we can argue that literate news users are only more critical about information quality and accuracy when it is appropriate and necessary in their eyes. While errors in political news seem to have more severe consequences for users' opinion formation and democratic actions, errors in sports news do not have such direct consequences for users' behavior – at least for the large majority of users. The results also could explain why the effectiveness of corrections is not as high for political as for sports news: Since news media literacy does not play a significant role in users' perceptions of errors in sports news, only the presence of corrections matters for perceived error severity and frequency. But in the context of political news, news media literacy significantly increased users' perceptions of the severity and frequency of errors, while corrections reduced the perceived severity and frequency. It is therefore conceivable that news media literacy influences users' perceptions of political news in the opposite direction than corrections.

Despite these results, we want to address some additional limitations. We have to note that our stimuli do not represent all errors that could occur in news, since we only created and tested vignettes containing objective errors and disregarded subjective ones. To achieve more generalizable conclusions, future studies should include different types and a broader spectrum of errors in one study. Further, errors and corrections should be investigated in laboratory and field studies to take advantage of both study types – controlled studies with high internal validity and studies

in realistic contexts with high external validity. Furthermore, our analysis was limited to relatively simple models, since all independent variables simply had a direct effect on perceived error severity and frequency. Future research should include mediation or path models to analyze specific relationships between different constructs. Further, in our design and analysis, we did not include the consumption of or customer loyalty to specific media. Regular consumption of specific media influences news users' trust, which could affect error perceptions insofar as errors in frequently consumed and highly trusted media are generally judged as less severe and frequent than errors in media a participant does not use. Future studies would therefore be well advised to include such variables, instead of or in addition to simply manipulating a single type of media in a generalized form.

In sum, our results reveal that corrections and especially corrections with an apology and news media literacy influence the perceived severity (and frequency) of errors. They support the need for transparency in journalism and reveal that user characteristics and personality traits are crucial to understanding users' perceptions of errors. News media literacy in particular seems to support news users' critical examination of media content and information quality, and is therefore worth promoting through specific programs.

References

Allcott, Hunt, Matthew Gentzkow, and Chuan Yu. 2019. «Trends in the diffusion of misinformation on social media». *Research & Politics* 6 (2): 205316801984855. https://doi.org/10.1177/2053168019848554.

Appelman, Alyssa und Paul Bolls. 2011. «Article Recall, Credibility Lower with Grammar Errors». *Newspaper Research Journal* 32 (2): 50–62. https://doi.org/10.1177/073953291103200205.

Appelman, Alyssa, and Kirstie Hettinga. 2020. «Correcting Online Content: The Influence of News Outlet Reputation». *Journalism Practice* 1 (4): 1–18. https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1784776.

Appelman, Alyssa, and Mike Schmierbach. 2018. «Make No Mistake? Exploring Cognitive and Perceptual Effects of Grammatical Errors in News Articles». *Journalism & Mass Communication Quarterly* 95 (4): 930–47. https://doi.org/10.1177/1077699017736040.

Appelman, Alyssa, and S. Shyam Sundar. 2016. «Measuring Message Credibility». *Journalism & Mass Communication Quarterly* 93 (1): 59–79. https://doi.org/10.1177/1077699015606057.

Ashley, Seth, Adam Maksl, and Stephanie Craft. 2013. «Developing a News Media Literacy Scale». *Journalism & Mass Communication Educator* 68 (1): 7–21. https://doi.org/10.1177/1077695812469802.

Ashley, Seth, Mark Poepsel, and Erin Willis. 2010. «Media Literacy and News Credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers?». *JMLE* 2 (1): 37-46. https://doi.org/10.23860/jmle-2-1-3.

Baker, Rebecca. 2018. «To regain trust, journalists should tell our own story». *Quill: A Magazine by the Society of Professional Journalists*, 29. März 2018. https://www.quillmag.com/2018/03/19/journalism-trust-media-rebecca-baker/.

Blankenburg, William B. 1970. «News Accuracy: Some Findings on the Meaning of Errors». *Journal of Communication* 20 (4): 375–86. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1970.tb00896.x.

Buckingham, David. 2015. «Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?». *NJDL* 10 (Jubileumsnummer): 21–35. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03.

Charnley, Mitchell V. 1936. «Preliminary Notes on A Study of Newspaper Accuracy». *Journalism Quarterly* 13 (4): 394–401. https://doi.org/10.1177/107769903601300403.

Christian, Sue E. 2020. *Everyday media literacy: An analog book for your digital life*. Routledge, Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781351175500.

Deutscher Presserat. 2021. «*Pressekodex*». https://www.presserat.de/pressekodex.html.

Elff, Martin, Jan Paul Heisig, Merlin Schaeffer, and Susumu Shikano. 2021. «Multilevel Analysis with Few Clusters: Improving Likelihood-Based Methods to Provide Unbiased Estimates and Accurate Inference». *Brit. J. Polit. Sci.* 51 (1): 412–26. https://doi.org/10.1017/S0007123419000097.

Fawzi, Nayla und Cornelia Mothes. 2020. «Perceptions of Media Performance: Expectation-Evaluation Discrepancies and Their Relationship with Media-related and Populist Attitudes». *MaC* 8 (3): 335–47. https://doi.org/10.17645/mac.v8i3.3142.

Fawzi, Nayla, Nina Steindl, Magdalena Obermaier, Fabian Prochazka, Dorothee Arlt, Bernd Blöbaum, Marco Dohle et al. 2021. «Concepts, causes and consequences of trust in news media – a literature review and framework». *Annals of the International Communication Association* 45 (2): 154–74. https://doi.org/10.1080/23808985.2021.1960181.

Guess, Andrew M., Michael Lerner, Benjamin Lyons, Jacob M. Montgomery, Brendan Nyhan, Jason Reifler, and Neelanjan Sircar. 2020. «A Digital Media Literacy Intervention Increases Discernment Between Mainstream and False News in the United States and India». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 117 (27): 15536–45. https://doi.org/10.1073/pnas.1920498117.

Guess, Andrew., Nyhan, Brendan, and Jason Reifler. 2018. «*All media trust is local? Findings from the 2018 Poynter media trust survey*». Poynter Institute. https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.dartmouth.edu/dist/5/2293/files/2021/03/media-trust-report-2018.pdf.

Hameleers, Michael, Anna Brosius, Franziska Marquart, Andreas C. Goldberg, Erika van Elsas, and Claes H. de Vreese. 2021. «Mistake or Manipulation? Conceptualizing Perceived Mis- and Disinformation among News Consumers in 10 European Countries». *Communication Research* 5:1-23. https://doi.org/10.1177/0093650221997719.

Hasebrink, U., J.-H. Schmidt, W. Loosen, and W. Schulz. 2020. «Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt [Media and societal cohesion]». In *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, hrsg. von N. Deitelhoff, O. Groh-Samberg und M. Middell, 333–48. Frankfurt/ New York: Campus.

Hettinga, Kirstie E., and Alyssa Appelman. 2016. «Repeating error lowers perception of correction's importance». *Newspaper Research Journal* 37 (3): 249–60. https://doi.org/10.1177/0739532916664376.

Hooghe, Marc, Sofie Marien, and Jennifer Oser. 2017. «Great expectations: the effect of democratic ideals on political trust in European democracies». *Contemporary Politics* 23 (2): 214–30. https://doi.org/10.1080/13569775.2016.1210875.

Karlsson, Michael, and Christer Clerwall. 2018. «Transparency to the Rescue?». *Journalism Studies* 19 (13): 1923–33. https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1492882.

Karlsson, Michael, Christer Clerwall, and Lars Nord. 2017. «Do Not Stand Corrected». *Journalism & Mass Communication Quarterly* 94 (1): 148–67. https://doi.org/10.1177/1077699016654680.

Kohring, Matthias, and Jörg Matthes. 2007. «Trust in News Media». *Communication Research* 34 (2): 231–52. https://doi.org/10.1177/0093650206298071.

Koltay, Tibor. 2011. «The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy». *Media, Culture & Society* 33 (2): 211–21. https://doi.org/10.1177/0163443710393382.

Maier, Scott R. 2005. «Accuracy Matters: A Cross-Market Assessment of Newspaper Error and Credibility». *Journalism & Mass Communication Quarterly* 82 (3): 533–51. https://doi.org/10.1177/107769900508200304.

Maksl, Adam, Seth Ashley, and Stephanie Craft. 2015. «Measuring news media literacy». *Journal of Media Literacy Education* 6 (3): 29–45. https://doi.org/10.23860/jmle-6-3-3.

McNeish, Daniel M., and Laura M. Stapleton. 2016. «The Effect of Small Sample Size on Two-Level Model Estimates: A Review and Illustration». Educ Psychol Rev 28 (2): 295–314. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9287-x.

National Association of Media Literacy Education. 2020. «*Media Literacy Defined*». https://namle.net/resources/media-literacy-defined/.

Newman, Nic, Richard Fletcher, Anne Schulz, Simge Andi, and R K. Nielsen. 2020. «Reuters Institute Digital News Report 2020». Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf.

Porlezza, C., and S. Russ-Mohl. 2012. «Getting the facts straight in a digital era: Journalistic accuracy and trustworthiness». In *Rethinking Journalism: Trust and Participation in a Transformed News Landscape*, edited by C. Peters und M. Broersma, 45–59: Routledge.

Society of Professional Journalists. 2021. «Code of ethics». https://www.spj.org/ethicscode.asp.

Statistisches Bundesamt. 2019. «Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Datenreport 2018 [Social report on the Federal Republic of Germany. Data report 2018]». Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018.pdf?__blob=publicationFile.

Tandoc, Edson C., Zheng Wei Lim, and Richard Ling. 2018. «Defining ‹Fake News›». *Digital Journalism* 6 (2): 137–53. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143.

Tully, Melissa, and Emily K. Vraga. 2018. «A Mixed Methods Approach to Examining the Relationship Between News Media Literacy and Political Efficacy». *International Journal of Communication* 12: 766–87. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/7467/.

Vraga, Emily K., and Leticia Bode. 2020. «Defining Misinformation and Understanding its Bounded Nature: Using Expertise and Evidence for Describing Misinformation». *Political Communication* 37 (1): 136–44. https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1716500.

Vraga, Emily K., and Melissa Tully. 2019. «News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media». *Information, Communication & Society* 24 (2): 150–66. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1637445.

Vraga, Emily K., and Melissa Tully. 2015. «Media Literacy Messages and Hostile Media Perceptions: Processing of Nonpartisan Versus Partisan Political Information». *Mass Communication and Society* 18 (4): 422–48. https://doi.org/10.1080/15205436.2014.1001910.

Vraga, Emily K., Melissa Tully, Heather Akin, and Hernando Rojas. 2012. «Modifying perceptions of hostility and credibility of news coverage of an environmental controversy through media literacy». *Journalism* 13 (7): 942–59. https://doi.org/10.1177/1464884912455906.

Wilner, Tamar, Ryan Wallace, Ivan Lacasa-Mas, and Emily Goldstein. 2021. «The Tragedy of Errors: Political Ideology, Perceived Journalistic Quality, and Media Trust». *Journalism Practice* 4:1–22. https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1873167.

Wu, Liang, Fred Morstatter, Kathleen M. Carley, and Huan Liu. 2019. «Misinformation in Social Media». *SIGKDD Explor. Newsl.* 21 (2): 80–90. https://doi.org/10.1145/3373464.3373475.

Appendix

Descriptive statistics for error severity and frequency

«How large do you think the error described in the example above was?» (1 = «small error» 5 = «large error»)

	Study 1 – Politics			Study 2 – Sports		
Vignette	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**
1	2,26	1,12	479	2,07	1,13	463
2	2,88	1,23	468	2,76	1,23	448
3	2,67	1,06	472	2,26	1,15	477
4	2,74	1,19	486	2,63	1,21	461
5	3,07	1,12	501	2,80	1,16	460
6	2,95	1,14	482	2,97	1,24	471
7	4,12	1,05	446	4,11	1,11	464
8	4,00	1,04	480	3,91	1,08	474
9	3,81	1,10	465	3,45	1,12	477

«How serious do you find the error in the example you just read?» (1 = «not severe at all», 5 = «very severe»)

	Study 1 – Politics			Study 2 – Sports		
Vignette	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**
1	2,14	1,07	479	2,02	1,07	463
2	2,77	1,18	468	2,65	1,18	448
3	2,60	1,04	472	2,20	1,09	477
4	2,59	1,13	486	2,44	1,11	461
5	2,89	1,12	501	2,68	1,13	460
6	2,80	1,12	483	2,74	1,21	471
7	3,99	1,07	446	4,03	1,09	464
8	3,89	1,03	480	3,77	1,07	474
9	3,67	1,11	464	3,28	1,12	477

«What do you think: How often do errors like the one in the example you just read happen?» (1 = «never», 5 = «very often»)

	Study 1 – Politics			Study 2 – Sports		
Vignette	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**
1	2,99	,82	479	3,00	0,78	463
2	3,10	,80	468	3,15	0,78	448
3	3,01	,75	472	3,02	0,79	477
4	2,92	,80	486	2,82	0,72	461
5	3,07	,78	501	2,96	0,75	460
6	2,96	,74	483	2,90	0,83	471
7	2,59	,83	446	2,66	0,83	464
8	3,04	,88	480	3,06	0,81	474
9	3,04	,85	465	3,01	0,82	477

19

Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens

Ob es sich um soziale Netzwerke, Fernsehen, Radio oder Zeitungen handelt, Medien haben Einfluss auf unsere Wahrnehmung der Welt und unser Verständnis für die Gesellschaft. Eine Frage hierbei ist, welche Bedeutung Medien im Kontext gesellschaftlichem Zusammenhalt haben.
Medien können einen wichtigen Beitrag zum sozialen Zusammenhalt leisten. Jedoch gibt es auch Entwicklungen, die diesen gefährden.
Der vorliegende Band zeigt eine Auswahl an theoretischen, empirischen und praxisorientierten Perspektiven zur Frage auf, wie Strukturen interpersonaler und (teil-)öffentlicher Kommunikation sowie Medien insgesamt gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken, aber auch herausfordern.

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Sektion Medienpädagogik

DGPuK
Fachgruppe Medienpädagogik

9 783985 639908

ISBN (print): 978-3-98563-990-8
ISBN (online): 978-3-98563-991-5
DOI: 10.21240/mpaed/jb19.X