Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt

Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis

Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger (Hrsg.)

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

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

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger, Hrsg. 2020. *Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis*. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik. https://doi.org/10.21240/mpaed/37.X.

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

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

Themenheft Nr. 37:

Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt

Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis

Festschrift für Dorothee M. Meister

Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

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.:	Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, Sonja Kröger
Cover & Design:	Klaus Rummler
Titelgrafiken:	fontawesome 5.13.1 | free | solid
Satz & Produktion:	Klaus Rummler
Verlag:	Zeitschrift MedienPädagogik, Sektion Medienpädagogik (DGfE)
Druck & Vertrieb:	tredition GmbH, Halenreie 40-44, 22359 Hamburg
Reihe:	Themenhefte

ISBN:	978-3-9821757-1-3
DOI-URL:	https://doi.org/10.21240/mpaed/37.X
© Zürich, 2020 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.

Inhalt

Editorial: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt
Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger i

Theoretische Diskurse und Theorieentwicklung der Medienpädagogik

Der Wert der Medien in medienpädagogischen Biografien
Christian Swertz 1

Medienkritik und Medienpädagogik
Horst Niesyto 23

Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy
Sonja Ganguin, Johannes Gemkow und Rebekka Haubold 51

(Medien-)Bildungskulturen im Wandel
Bianca Burgfeld-Meise 67

Mobilities and Ecologies: Reflections on Paradigms for Mobile Learning
Theo Hug 85

Jugend als Mythos – Mythen im Film
Renate Möller und Uwe Sander 101

Aktuelle Aufgabenfelder der Medienpädagogik

Von der Kinderserie *Die Pfefferkörner* bis zum Ego-Shooter *Call of Duty*
Henrike Friedrichs-Liesenkötter und Friederike von Gross 117

‹Big Data› aus der Perspektive von Informatischer Bildung und Medienpädagogik
Johannes Magenheim 139

Medienpädagogische Praxisarbeit als Pionierin für die Verbreitung von OER
Charlotte Echterhoff und Sonja Kröger 165

Medienpädagogische Professionalisierung und Qualitätssicherung in medienpädagogischer Praxis und Forschung

Medienpädagogik als Profession?
Thomas Kurtz 179

Medienpädagogik in Theorie und Praxis weiterentwickeln
Anna-Maria Kamin 193

Umgangsweisen mit dem Internet empirisch erfassen
Lara Gerhardts 211

Medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal und Mediatisierung
Lukas Dehmel 249

Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung
Gerhard Tulodziecki und Silke Grafe 265

Schulische Medienbildung im Spannungsfeld von Medienpädagogik und Fachdidaktik
Bardo Herzig und Alexander Martin 283

Medienpädagogik und Hochschulentwicklung

Medienpädagogik und Hochschuldidaktik
Diana Bücker und Iris Neiske 299

Entwicklung und Validierung eines Modells zur E-Lehrkompetenz
Niclas Schaper 313

Kooperation als Strategie – Einführung von E-Assessments an Hochschulen
Marcel Graf-Schlattmann, Gudrun Oevel und Melanie Wilde 343

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Editorial: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt

Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis

Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin?!

Aufgrund der Digitalisierung unterliegen Lebenswelten inzwischen einer immer grösseren Dynamik. Bildungs- und Teilhabechancen in Schule und Ausbildung, Studium und Erwerbstätigkeit sowie auch im Freizeitalltag sind unter solchen Bedingungen des ständigen Wandels eng an die Fähigkeit geknüpft, medial vermittelte Informationen zu verstehen, gezielt auszuwählen, zu nutzen und – wiederum unter Einsatz geeigneter Medien – zu kommunizieren und weiterzuverarbeiten. Die Medienpädagogik als Reflexions- und Handlungswissenschaft ist zum einen gefordert, Mediatisierungsprozesse hinsichtlich bedingender Faktoren, aktueller Auswirkungen und sich abzeichnender künftiger Entwicklungen auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene einzuschätzen und unter pädagogischen Gesichtspunkten zu diskutieren (Reflexionsaspekt). Zum anderen gilt es, pädagogisch relevante Strukturen und Prozesse im Zusammenhang mit Medien aktiv mitzugestalten (Handlungsaspekt) (Pietraß 2018, 12; DGfE Sektion Medienpädagogik Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017, 2). Der Medienpädagogik, so die leitende These des Bandes, kommt

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

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». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), i–v. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.19.X.

innerhalb einer zunehmend digitalisierten und mediatisierten Welt insofern die Rolle einer Schlüsseldisziplin zu.

Anlass zur Publikation des Buches

Das Sammelwerk entstand anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Dorothee M. Meister, die an der Universität Paderborn den Arbeitsbereich Medienpädagogik und empirische Medienforschung leitet. Ein zentrales Anliegen ihrer wissenschaftlichen Arbeit besteht darin, die Medienpädagogik sowohl durch Theorieentwicklung und empirische Forschung als auch durch die Weiterentwicklung medienpädagogischer Praxis voranzubringen. Zu diesem Zweck vereint sie in ihren Projekten und Publikationen bildungswissenschaftliche und speziell medienpädagogische Perspektiven mit jenen der Bildungspraxis und Bildungspolitik. Dorothee M. Meisters Engagement spiegelt sich in ihren umfangreichen Aktivitäten in Forschung und Lehre an all ihren Wirkungsstätten – Bielefeld, Halle a. d. Saale, Tübingen und Paderborn – wider. Stets griff und greift sie dabei höchstaktuelle Diskussionsfelder auf, um vor diesem Hintergrund neue medienpädagogisch relevante Fragestellungen zu entwickeln und zu bearbeiten. An dieser Stelle sei nur auf jüngste Beispiele, wie etwa die bildungspolitische Debatte um Geflüchtete (Meister 2017) und zuletzt die Diskussion um Distance Education im Zuge der Corona-Pandemie (Gerhardts u. a. 2020), verwiesen. Des Weiteren liegt Dorothee M. Meister die Professionalisierung der Medienpädagogik am Herzen: So macht sie immer wieder auf den besonderen Stellenwert medienpädagogischer Expertise aufmerksam und plädiert dafür, Medienpädagogik systematisch in Studiengängen sowie in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Fachpersonal zu verankern (Meister 2018; Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018; Kamin und Meister 2019). Ihre wissenschaftliche Arbeit wird zudem von umfangreichen berufspolitischen Tätigkeiten flankiert: etwa ihrem Wirken im Vorstand sowie als Vorsitzende der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) e.V., ihrer Mitgliedschaft im Deutschen Kulturrat, ihrer Mitarbeit in der Initiative «Keine Bildung ohne Medien» sowie von ihrer Vorstandsarbeit innerhalb der Sektion Medienpädagogik der DGfE. Wichtige und nachhaltige Impulse für die Digitalisierung von

Studium und Lehre entstanden durch ihr Wirken als Vizepräsidentin der Universität Paderborn sowie durch die Mitarbeit im Hochschulforum Digitalisierung. Die Beiträge dieses Buches spiegeln Dorothee M. Meisters Forschungs- und weitere Arbeitsschwerpunkte in ihrer Breite inhaltlich und methodisch wider.

Die Herausgeberinnen sind Dorothee M. Meister seit langer Zeit und in ganz besonderer Weise verbunden: sei es durch ihre Betreuung im Rahmen von Dissertationsvorhaben, durch das Verfassen gemeinsamer Publikationen oder die Zusammenarbeit in Forschungsprojekten. Ihre Begleitung, Förderung, Unterstützung und Wertschätzung zeigt sie in diesen Kontexten in vielfältiger Weise. Dafür gilt Dorothee M. Meister an dieser Stelle unser herzlicher Dank.

Aufbau des Buches

Das Buch gliedert sich in vier thematische Bereiche:

Sechs Beiträge sind unter der Rubrik «Theoretische Diskurse und Theorieentwicklung der Medienpädagogik» zusammengefasst. Den Anfang bildet der Beitrag von Christian Swertz zum Wert der Medien in medienpädagogischen Biografien. Die Beiträge von Horst Niesyto sowie Sonja Ganguin, Johannes Gemkow und Rebecca Haubold setzen sich mit dem für die Medienpädagogik konstitutionellen Begriff der Medienkritik auseinander. Bianca Burgfeld-Meise beschäftigt sich mit dem Wandel von Medienbildungskulturen. Theo Hugs Beitrag stellt eine Auseinandersetzung mit Mobile Learning dar. Den Abschluss des Blocks bildet ein Essay von Uwe Sander und Renate Möller zu Mythen in Film und Jugend.

Im nachfolgenden Abschnitt «Aktuelle Aufgabenfelder der Medienpädagogik» thematisieren Henrike Friedrichs-Liesenkötter und Friederike von Gross (Social Media im Übergang von Kindheit zu Jugend), Johannes Magenheim (Big Data) sowie Sonja Kröger und Charlotte Echterhoff (OER) aktuelle gesellschaftliche und für die Medienpädagogik relevante Phänomene.

Der dritte Bereich «Medienpädagogische Professionalisierung und Qualitätssicherung in medienpädagogischer Praxis und Forschung» umfasst sechs Beiträge: Thomas Kurtz setzt sich mit der Professionsentwicklung

der Medienpädagogik auseinander. Anna-Maria Kamin beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung von entwicklungs- und gestaltungsorientierter Forschung. Einen weiteren methodischen Beitrag liefert Lara Gerhardts, indem sie empirische Verfahren zur Erfassung von Umgangsweisen mit dem Internet vorstellt und hinsichtlich ihres Erkenntnispotenzials für die medienpädagogische Forschung vergleicht. Lukas Dehmels Beitrag befasst sich mit der Professionalisierung des medienpädagogischen Erwachsenenbildungspersonals. Das Feld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisieren Gerhard Tulodziecki und Silke Grafe in ihrem Beitrag zu Kompetenzerwartungen an Lehrkräfte; ebenso wie Bardo Herzig und Alexander Martin, die sich mit dem Verhältnis von Medienpädagogik und Fachdidaktik auseinandersetzen.

Der letzte Abschnitt des Buches umfasst drei Beiträge, die sich mit Medienpädagogik und Hochschulentwicklung beschäftigen. Diana Bücker und Iris Neiske entwerfen Perspektiven zur Verbindung von E-Learning und Hochschuldidaktik. Das Feld der E-Lehrkompetenzen wird von Niclas Schaper aufgegriffen. Den Abschluss bildet der Beitrag von Melanie Wilde, Marcel Graf-Schlattmann und Gudrun Oevel, welche Ergebnisse des von Dorothee M. Meister mitinitiierten und geleiteten Projektes E-Assessment NRW vorstellen.

Eine detailliertere Zusammenfassung der Beiträge ist den jeweiligen Abstracts sowie den Videostatements zu entnehmen.

Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren für ihre engagierte Beteiligung und die gelungenen Beiträge zu dieser Festschrift. Die Autorenschaft besteht aus vielen Weggefährtinnen und Weggefährten von Dorothee M. Meister. Alle Beiträge durchliefen im Sinne der Qualitätssicherung einen Peer-Coaching-Prozess.[1]

Zu guter Letzt wünschen wir allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre – insbesondere natürlich Dorothee M. Meister, verbunden mit den besten Wünschen zu ihrem Geburtstag!

1 Neben den beitragenden Autorinnen und Autoren begutachteten auch Nele Sonnenschein, Lea Richter, Timon Tobias Temps und Dr. Christina Watson jeweils einen Beitrag. Unser Dank gilt auch ihnen. Zudem danken wir Insa Brinker und Maureen Bartolles für die Unterstützung bei der Literaturverwaltung und der Formatierung der Texte. Schliesslich danken wir Klaus Rummler für die grossartige Beratung während der Entstehung des Buches und seine kreativen Ideen für die Cover-Gestaltung.

Literatur

DGfE Sektion Medienpädagogik Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X.

Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister, Lara Richter, und Jeannine Teichert. 2020. «Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung». *Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise, Medienimpulse* 2. https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3711.

Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2019. «Professionalisierung in der Erwachsenenbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn. 1. Auflage, 280–87. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2018. «Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesen aus medienpädagogischer Sicht». In *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung. Professionalisierung. Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr, 23–47. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: Kopaed.

Meister, Dorothee M. 2017. «Medienarbeit mit Geflüchteten. Verantwortung der GMK in einem sensiblen Handlungsfeld». In *Software takes command. Herausforderungen der «Datafizierung» für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Sabine Eder, Claudia Mikat, und Angela Tillmann, 219–29. Schriften zur Medienpädagogik 53. München: Kopaed.

Meister, Dorothee M. 2018. «Medienpädagogik: Herausforderungen der Digitalisierung». *Kulturelle Bildung digital – Vermittlungsformen, ästhetische Praxis und Aus- und Weiterbildung* Dossier 6. https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung-digital/medienpaedagogik/?print=pdf.

Pietraß, Manuela. 2018. «Die Ermöglichung von Lernen und Bildung im digitalen Raum. Medienpädagogische Perspektiven». In *Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 11–34. Research 14. Wiesbaden: Springer VS.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Der Wert der Medien in medienpädagogischen Biografien

Christian Swertz

Zusammenfassung

In biografischen Erzählungen weisen sich Menschen selbst einen Wert zu. Das ist bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nicht anders. Eine Form solcher Erzählungen sind Erzählungen der Geschichte der Wissenschaft, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Wissenschaft und damit sich selbst einen Wert zuweisen. Es wird gezeigt, dass Medien in solchen Erzählungen ein Wert für die Medienpädagogik gegeben wird und die Medienpädagogik gleichzeitig an der Erzeugung des Werts beteiligt ist. Die Produktion des Werts von Medien und der Medienpädagogik durch Medienpädagoginnen und Medienpädagogen wird abschliessend werttheoretisch reflektiert.

The value of media in biographies of media educationlists

Abstract

In biographies people assign themselves a value. That applies to scientists as well. One form of such stories are stories about the history of a scientific field where scientists assign a value to the scientific field and thus to themselves. It is shown that a value is given to media in stories about media education and media education contributes to the value of media. The production of the value of media and media education by media educators is reflected with the theory of value.

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

Swertz, Christian. 2020. «Der Wert der Medien in medienpädagogischen Biografien». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 1–22. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.01.X.

Einleitung

Die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler finden es schön, ihre Aufsätze als Heldinnen- und Heldenreise und in der Dramaturgie einer Drei-Akt-Struktur aufzubauen: Der erste Akt besteht aus der einleitenden Darstellung des Forschungsstandes mit dem Forschungsproblem als Herausforderung, das die Heldinnen und Helden verletzt, weil Unwissenheit droht. Das führt zur Forschungsfrage als erstem Plotpoint – wenn die mal gestellt ist, gibt es keinen Weg mehr zurück. Im Hauptteil folgt dann die Suche nach dem Lösungsweg (Akt 2a – Methodendiskussion), in der die Antagonisten (Methodenprobleme) überwunden werden. Ist der Lösungsweg gefunden, kann die Herausforderung auf dem Weg zum zweiten Plotpoint gezielt angegangen werden (Akt 2b – Ergebniskapitel). Der zweite Plotpoint liefert den Höhepunkt mit der Überwindung der zentralen Herausforderung. Im Showdown (Diskussion) wird die Herausforderung bewältigt, indem die Heldinnnen und Helden sich zu Wissenden entwickeln. Das ist eine veritable Charakterentwicklung.

Eine Eigenart des Subgenres der wissenschaftlichen Heldenreise ist, dass die Heldinnen und Helden kaum auftreten, sondern sich in ihren Taten zu erkennen geben. Verwendet wird meist eine auktoriale Erzählsituation mit den Heldinnen und Helden als Erzählerinnen und Erzählern. Es ist vermutlich dieser Umstand, der das Format so attraktiv macht.

Ein unverzichtbares Element des Genres sind Daten. Alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen Daten so lesen, dass eine Verständigung über die Interpretation der Daten hergestellt werden kann. Insofern daher jede Wissenschaft darin besteht, sich im Verhältnis zur Welt, zu sich selbst und zu anderen zu entwickeln (Meder 2017), sind alle Wissenschaften auf das Bildungsproblem verwiesen.

Dabei geht es in Wissenschaft und Bildung seit einiger Zeit nicht nur um diese Verhältnisse, sondern auch um das Verhältnis zu diesen Verhältnissen (Meder 2015). Für wissenschaftliches Handeln entscheidend wird der Umstand, um die Verhältnisse zu wissen und dies explizit zu schreiben – eine Struktur, die in den typischen Merkmalen des Genres «Wissenschaftlicher Aufsatz» zum Ausdruck kommt.

Reflexivität ist auch im Blick auf die Geschichte der Gemeinschaft nötig, denn bei den Verhältnissen handelt es sich nicht um lineare Mechanismen,

sondern um korrelative Beziehungen. Daher sind Aussagen mit wissenschaftlichem Wahrheitsanspruch weder unabhängig von der Geschichte der Gemeinschaft (Barberi 2000, 203ff.) noch gehen sie darin auf: Wahrheit ist korrelativ auf die Angemessenheit der Methode für den Gegenstand und die Tradierung von Geltungsbeständen bezogen (Hönigswald 1927).

Dieses Problem wird mit der Korrelation von Lebenslauf (Daten) und Biografie (Interpretationen) zum Ausgangspunkt biografischer Forschung; eine Verwicklung, die in der Biografieforschung entwickelt wird, wenn auch nicht reflexiv: Die Verwicklung der eigenen Biografie in die wissenschaftlichen Lese- und Schreibprozesse wird, anders als in anderen Ansätzen (Borkert u.a. 2006), in biografischen Studien (z.B. bei Metz 2016) wenig bedacht. Zudem schliessen die etablierten Riten biografischer Forschung multiple Medienreflexionen ein (Orale Erzählung, digitale Aufzeichnung, Rezeption mit multiplen Medienreflexionen in der Transkription etc.), die weder harmlos sind noch reflektiert werden und daher geradezu wirksam werden können.

Während die medialen Implikationen biografischer Forschung wenig thematisiert werden, werden die biografischen Implikationen von Medien in der medienbiografischen Forschung spätestens seit Mitte der 1970er Jahre untersucht (Rogge 1980; Hickethier 1980). Dabei wird dieser Ansatz gelegentlich mit einer Wendung gegen «den Mainstream der Medienforschung» (Aufenanger 1999: 488) begründet, womit biografische Ansätze in eine exkludierte Position gebracht werden. Diese Positionierung ist allerdings weder in der medienbiografischen Praxis (Pöyskö 2009) noch in medienbiografischen Studien dominant. Betont wird vielmehr das Potential der medienbiografischen Perspektive zur Reflexion und Analyse des Medienhandelns in der Lebenswelt (Rogge 1982; Baacke 1983), wobei gelegentlich die biografische Perspektive nicht klar von der historischen Perspektive unterschieden wird (z.B. bei Buchen und Philipper 2003).

Die biografische Perspektive wird in medienbiografischen Studien häufig mit anderen Forschungsmethoden und -perspektiven verbunden, etwa mit der sozialökologischen Perspektive (Baacke u.a. 1990, 7). Das gilt vor allem für die Studien, die im Rahmen des metakommunikativen Ansatzes von Baacke (1973) durchgeführt wurden. Im Rahmen dieser Studien wurde z.B. herausgearbeitet, wie das Fernsehen Menschen mit Sinnangeboten

versorgt, die als vielfältig und widersprüchlich beschrieben werden, was wieder in einen Zusammenhang mit der technischen Entwicklung gestellt wird (Meister 1997).

Dabei wird es noch 1990 als begründungsbedürftig gesehen, dass Medien eine biografische Relevanz besitzen (Baacke u.a. 1990, 10), was vermutlich vor allem durch den Umstand zu erklären ist, dass medienbiografische Daten, die bei Jugendlichen Ende der 1980er Jahre erhoben wurden, einen Zeitraum erfassen, in dem wenig technologische Veränderungen des im Alltag verfügbaren Medienensembles erfahrbar waren.

In der Analyse wenig berücksichtigt wurde der Umstand, dass die «tiefgreifenden Veränderungen vom Normalentwurf eines Lebenslaufs im Sinne von Destandardisierungen und Dechronologisierungen» (ebd., 12) sich nicht nur im medienbezogenen Handeln zeigen, sondern durch medienbezogenes Handeln zugleich produziert werden.

Herausgearbeitet wird aber, dass Medien Material «für eine eigene Weltkonstruktion» (ebd., 13) liefern und zugleich Orientierungsdilemmata (Meister 2007, 273) verstärken. Die Konfrontation von Menschen mit verschiedenen in Medien angebotenen Orientierungen kann allerdings ebenso wie die Konfrontation mit verschiedenen Sprachen (Humboldt 1997, 91) als Bildungsanlass verstanden werden, denn die nicht durch äussere Massgaben auflösbaren Dilemmata fordern dazu auf, sich selbst zu orientieren (Meister und Meise 2010, 197), d.h. sich kreativ eine eigene Gewissheit in Sprachspielen zu verschaffen (Meder 1986). Das gelernt zu haben, zeichnet einen gebildeten Menschen aus, was es erforderlich macht, die in Medienkompetenzbegriffen oft genannt kreative Gestaltung auch auf sich selbst zu wenden (Meister 2008, 525).

Der These der Destandardisierung wurde in einer Studie von Meister (1997b) die Beobachtung gegenübergestellt, dass «auffallende Parallelitäten in den medialen und konsumptiven Geschmacksstilen» (Meister 1997b, 190) bei jugendlichen Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Polen und den Jugendlichen der deutschen Aufnahmegesellschaft zu beobachten sind, wobei die übersiedelten Jugendlichen sich selbst durch die Medien zugleich als «Fremde» konstruiert sehen (ebd, 227).

Seit 1990 hat sich die mediale Inhalts- und Infrastruktur deutlich verändert. Damit wird z.B. eine Steigerung von «Reflexivität und Flexibilität»

(Meister und Meise 2010) verbunden, allerdings weder auf Medienbiografien noch auf die Medienpädagogik als Wissenschaft selbst bezogen.

Nun ist anzunehmen, dass im Falle erheblicher Veränderungen in den Lebenswelten auch die Handlungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern betroffen sind – nicht nur durch gestiegene Erwartungen Studierender an institutionalisierte Bildungsangebote (Meister 2004), sondern auch durch die Veränderungen der Produktionsprozesse im Wissenschaftsbetrieb, in dem mit der Nutzung digitaler Technologien «das Arbeitsmittel aus einem Werkzeug in eine Maschine» verwandelt wurde, was zu einer Veränderung in den «Kommunikations- und Transportmitteln» führt, deren Herstellung in einem zyklischen Prozess «zyklopische Maschinen» (Marx 1962, 391ff.) erforderlich macht – wobei es gelungen ist, den Gebrauchswert des Tauschwerts der Arbeitskraft zumindest in der Lehre und der Anwendungsentwicklung zu erhalten. In der Grundlagenforschung wird dies zunehmend nur noch denjenigen, «die aussergewöhnliche wissenschaftliche Fähigkeiten zeigen» (Hayek 2005: 504) zugestanden, wobei nach Hayek «einem Kommunisten kein ‚tenure' gegeben werden sollte» (ebd, 509), was eine ideologiekritische Analyse erspart und die aktuellen Untiefen der öffentlichen Medienkompetenzdiskussion, in der im Unterschied zur Fachdiskussion oft die ökonomische Nutzbarmachung von Menschen als einzige Massgabe genannt wird, markiert.

Medienbildung ist damit eine Aufforderung zur Selbstbildung an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Blick auf die eigene Medienproduktion und die eigene Medienbiografie. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die zwölf Phasen der Heldenreise nach Campbell keine Äusserlichkeiten sind, sondern, im Anschluss an Jung, Ausdruck eines Archetypen. Sie beschreiben die Entwicklung aller Menschen, die zu Heldinnen und Helden werden können, wenn sie ihrer inneren Stimme folgen – wobei Campbell mit der These, dass der Mythos «unverdorben von den Urquellen menschlichen Lebens und Denkens» (Campbell 1999, 26) kommt, die Machtförmigkeit seiner Konstruktionsleistung übergeht. Die Interpretation der Mythen wird von Campbell zu einem «Bildungsprogramm» gewendet, das sich als wachstumsorientiertes Selbsterfahrungstraining (Rebillot und Kay 2011) oder in der antroposophischen Biografiearbeit durchaus verkaufen lässt (Seyffer 2011) – wobei das unreflektierte Vertrauen auf

die innere Stimme in beiden Fällen die Frage nach Werten und Interessen heraufbeschwört. Aber das ist ein anderes Thema. Wichtiger ist, dass die Heldenreise von Campbell wieder in einen Mythos gewendet wurde, was darauf aufmerksam macht, dass es durchaus relevant sein kann, das Genre des wissenschaftlichen Aufsatzes aus medienpädagogischer Sicht zu dekonstruieren sowie die persönliche Korrelation von Biografie und Interpretation zu bedenken.

Methode

Wenn Erzählungen immer auch von der Biografie der Erzählerinnen und Erzähler abhängen, gilt das auch für die Erzählung der Geschichte einer Wissenschaft. Insofern in dieser Positionalität die Biografie zum Ausdruck gebracht wird, erscheint es lohnend, Erzählungen der Geschichte der Medienpädagogik als autobiografische Erzählungen zu lesen, als thematisch umgrenzten Ausdruck der Rekonstruktion der eigenen Geschichtlichkeit.

Dabei ist zunächst zu berücksichtigen, dass sich die Geschichte der Medienpädagogik «vor dem Hintergrund der Entwicklung der Medientechnologie» (Schäfer 2001, 27) vollzieht. Dieser Hintergrund kann als Bestandteil des jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraums (Schäffer 2005) beschrieben werden, der in dem hier untersuchten atypischen, nichtreaktiven und ökologisch validen Dokumenttyp, in dem kulturelle Muster befolgt werden, zum Ausdruck gebracht wird.

Die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraums ist Ziel der dokumentarischen Methode. Mit dieser Methode können die relevanten Dokumente als autobiografische Texte gelesen werden. Allerdings erlaubt die dokumentarische Methode dabei nur einen eingeschränkten Blick, denn die Lektüre wissenschaftlicher Texte als autobiografische Texte in der Absicht der Formulierung eines wissenschaftlichen Textes impliziert eine spezifische Relationierung von Rezeption und Produktion, die in der Methodologie der dokumentarischen Methode wenig reflektiert wird. Eine weitere Grenze liegt in dem Umstand, dass die Untersuchung konjunktiver Erfahrungsräume Zusammenhänge «des Geschlechts, der Generation oder der Migration» berücksichtigt (Fuchs 2011, 177), Werte und Interessen aber kaum in den Blick nimmt. Zwar wird mit der Berücksichtigung

des Kontextes von Biografien (Alheit und von Felden 2009) die Korrelation von Selbst und Anderen berücksichtigt, mit der das Verhältnis von Herrschafts- und Machttechniken in den Blick genommen werden könnte. Das hat jedoch weder zu einer methodischen Selbstreflexion (Habermas 2001, 262) noch zur Desillusionierung (Wigger 2016, 126) geführt.

Am Experimentieren mit den Perspektiven hindert das nicht, weil Grenzen notwendig vorkommen, insofern es sich bei Letztbegründungen um Invarianten handelt, hinter die nicht argumentierend zurückgegriffen werden kann (Hönigswald 1926, 83). Daher sind Beobachtungen nur innerhalb eines begrifflich fundierten Rahmens sinnvoll (Swertz 2017a). Den zu entwickeln wird hier nicht beansprucht. Es geht mir hier nicht zuletzt unter dem Eindruck der aktuellen Produktionsbedingungen wissenschaftlichen Wissens nur um ein vorläufiges Spiel mit Perspektiven als Leser.

Auf diesem Weg einen Blick auf Texte zur Geschichte der Medienpädagogik zu werfen, wird hier als Wissenschaftspädagogik bezeichnet, weil die Positionen der Erzählerinnen und Erzähler und die darin zum Ausdruck gebrachte eigensinnige Identität im Sinne des «individuellen Allgemeinen» (Fuchs 2011, 277) in den Mittelpunkt gerückt wird. Dazu werden im Folgenden Darstellungen der Geschichte der Medienpädagogik als autobiografische Dokumente, als Erzählungen der eigenen Geschichte gelesen. In den Mittelpunkt wird mit der biografischen Methode zunächst die Frage danach, was erzählt wird und die Frage danach, wie die eigene Geschichte erzählt wird, gerückt. Interviews oder Transkriptionen sind dazu nicht erforderlich, da es sich um bereits veröffentlichte Daten handelt.

Da es nur um ein Experiment geht, wird statt einer möglichen Vollerhebung zufällig verfügbares Material herangezogen. Ebenfalls nicht verfolgt wird die Option, eine Langzeitstudie vorzunehmen, mit der die Veränderung der Erzählung von Biografien im Lebenslauf betrachtet wird. Das würde vor allem die von den Herausgeberinnen für diesen Beitrag erwünschte Zeichenzahl überschreiten. Wegen dieser Grenze kann hier die Analyse auch nicht im Detail dargestellt werden. Das ist auch nicht erforderlich – das analysierte Material ist veröffentlicht und muss nicht erst vorgestellt werden.

Ergebnisse

Schorb erwähnt zunächst den unterrichtlichen Einsatz von Medien seit den Höhlenmalereien, verbindet den Anfang der Geschichte der Medienpädagogik jedoch mit dem Aufkommen der massenhaften Reproduktion von Schrift und Bild im Zuge der Industrialisierung. Medien «trafen dabei auf Ablehnung» (Schorb 1995, 18). Das ändert sich mit der Reformpädagogik, die eine positive Nutzung, etwa des Films, erreichen will, indem das wahre Bild gezeigt und der Sensationsfilm zensuriert wird. Dabei fanden die Kinoreformer «dort staatliche Anerkennung, wo sie für das System funktional waren» (ebd., 23). Schorb überspringt dann, wie alle anderen Erzählerinnen und Erzähler auch, den ersten Weltkrieg und stellt für die Weimarer Republik fest, dass die Medienpädagogik für den Staat witzlos war. Innerhalb der Medienpädagogik rückt in dieser Zeit der Einzelne und sein Medium in den Mittelpunkt. Auch die Nationalsozialisten brauchten keine medienpädagogische Legitimation für ihren Umgang mit Medien, nutzten aber die Möglichkeiten, z.B. des Unterrichtsfilms, für ihre Zwecke. Gegen diese Tendenzen entwickelt Reichwein, dem es darum ging, «bei den Heranwachsenden selbst die Fähigkeiten zum Sehen zu schulen» (ebd., 30) eine an kritischen Rezipientinnen und Rezipienten orientierte Position. Nach dem zweiten Weltkrieg wurden auch angesichts der neuen Entwicklungen die Debatten fortgeführt – kontrolliert durch einen Grundkonsens. «Große Minderheiten wandten sich gegen die Remilitarisierung und die Ausschaltung von Gesellschaftskritikern – sie blieben Minderheiten» (ebd., 31f.). Zentral wurde die an die Reformpädagogik anschliessende Bewahrpädagogik, die das gute Bewahren und das Schlechte verbieten wolle, was insbesondere auch zum Schulterschluss mit religiösen Interessen führte: Es geht darum, dem Kind «die rechten Werte vorzuhalten» (ebd., 33). In den 60ern wurde kritische Reflexion nach wie vor zurückgedrängt. Zeitgleich entstand ein Markt für Bildungsmedien, was dafür sorgte, dass Medien «nicht mehr als erziehungsabträglich gekennzeichnet» (ebd., 44) wurden. In den 1970er Jahren wurden dann die ersten Professuren für Medienpädagogik geschaffen. Zeitgleich wurde die ideologiekritische Medienpädagogik entwickelt, die allerdings zunächst defensiv blieb – wenn auch aus anderen Gründen als die Bewahrpädagogik. Das ändert sich erst mit technischen Entwicklungen und Theorien, die das handelnde Subjekt in den

Mittelpunkt stellen (ebd., 47). In den Mittelpunkt rückt die kommunikative Kompetenz. «Die Medienpädagogik der 80er Jahre suchte sich erstmals [...] gegen die Funktionalisierung durch Politik und Ökonomie zur Wehr zu setzen und eine unabhängige Position einzunehmen» (ebd., 54).

Die Erzählung wird von Schorb so angelegt, dass sie auf die handlungsorientierte Medienpädagogik als Höhepunkt zuläuft – alles Vorherige wird als einseitig und begrenzt dargestellt. Indem der Autor sich als Vertreter einer handlungsorientierten Medienpädagogik zu erkennen gibt, wird er selbst zum Helden seiner Geschichte. Er nimmt die Position des auktorialen Erzählers ein, der vor allem das Dilemma zwischen der positiv-konservativen und negativ-konservativen Position durch eine Selbstüberwindung, hier durch die Entwicklung einer positiv-progressiven Position, löst. Der Wert einer am Individuum orientierten unabhängigen Medienpädagogik wird so mit dem Wert des individuell-unabhängigen Erzählers identifiziert, der seinen Text auch jenseits seiner Funktion als rationalistisches Konstrukt (Foucault 1988) im Griff hat.

Schäfer erzählt die Geschichte der Medienpädagogik als Geschichte der Medien (Schäfer 2001, 27). Der Beginn der Medienpädagogik, die als Teil der Allgemeinen Pädagogik beschrieben wird, wird von ihm mit der Entwicklung der Schriftsprache im alten Griechenland markiert und die Einführung von Buchdruck als wesentlicher Entwicklungsschritt dargestellt.

Insofern die Darstellung eher knapp und ungenau erfolgt, bringt Schäfer zum Ausdruck, dass er die Geschichte der Medienpädagogik nicht als Medienpädagoge erzählt. Er sieht sich im Rahmen der abendländischen Geschichte, die er überblickt und in der es jenseits der Schrift nur unbekanntes Land gibt. Schäfer erzählt als Lehrer, der die Medienpädagogik über die Bedeutung der Medien unterrichtet. Indem Geschichte als durch Medien konstituiert dargestellt wird, wird Medien ein überragender Wert zugewiesen.

Blaschitz und Seibt beginnen ihre Erzählung der Geschichte der österreichischen Medienpädagogik im Jahre 1896 und mit einem Verweis auf die damals verbreitete Diskussion minderwertiger Literatur und Leswut, die eingeschränkt werden sollte, was dann ähnlich auch für das Kino geltend gemacht wurde. Dem stellen Sie das «Bemühen, positive Gegenbeispiele

zu entwickeln» (Blaschitz und Seibt 2008) gegenüber und betonen, dass ein jeweils neues Medium solange abgelehnt wurde, «bis es in Bildungsmassnahmen eingebunden wurde und somit legitimiert war» (ebd.). Dem folgt eine Darstellung der Verwendung von Medien durch die nationalsozialistische Propaganda. Nach dem zweiten Weltkrieg bis in die 1970er Jahre prägte dann die katholische Kirche die Filmerziehung. Massenmedien wurden problematisiert, allerdings nicht mit den Mitteln der Frankfurter Schule, sondern als Geheime Miterzieher. Fernsehen, so erzählen die Beiden, wurde in Österreich bis in die 1980er Jahre in hohem Masse als Bildungsfernsehen betrieben, dann aber unter dem Einfluss der durch Satelliten- und Kabeltechnik empfangbaren kommerziellen Programme in ein Unterhaltungsbildungsprogramm entwickelt. 2001 sollten dann mit der Computermilliarde Schulen Zugang zum Internet erhalten, während zugleich Computerspiele abgelehnt wurden. Medienbildung wird dabei «von den jeweiligen für Unterricht zuständigen Ministerien unterstützt und geprägt» (ebd.). Daneben gab es ab den 1970er Jahren im Anschluss an die Entwicklungen in Deutschland vor allem in der Jugendsozialarbeit Projekte der aktiven Medienarbeit, die handlungsorientierte und emanzipatorische Ansprüche verfolgten. Zentral blieben aber bewahrpädagogische Ansätze, auch in der Forschung. Um 1980 wurden dann in Universitäten aktive Medienarbeit und Medienmündigkeit in den Mittelpunkt gerückt und mit dem E-Learning die Mediendidaktik präsenter.

Blaschitz und Seibt erzählen als von diversen Spannungen Betroffene. Sie stehen zwischen Schutz und positiver Nutzung, zwischen Jugendsozialarbeit und Schulen und zwischen bewahrpädagogischen und emanzipatorischen Theorien. In den Mittelpunkt rücken sie jedoch eine Haupterzählung, die durch die «positive Nutzung» markiert wird und mit der insbesondere das wertvolle Bildungsfernsehen assoziiert wird, das einsam als guter Kompromiss aus den Spannungen herausragt, leider aber einen frühen Tod gefunden hat – womit die Heldin und der Held tragisch scheitern.

Hüther und Podehl beginnen ihre Erzählung doppelt: einerseits mit der Geschichte der wissenschaftlichen Disziplin, die in den 1960er Jahren etabliert wurde, und andererseits mit der praktischen Medienarbeit, die, wie sie bemerken, erst «nachträglich zu einer Geschichte der Medienpädagogik

verdichtet» (Hüther und Podehl 2017, 117) wird. Sie betonen, dass Medienpädagogik «in Abhängigkeit von den jeweiligen politischen Gegebenheiten» (ebd., 118) Zielkategorien und Ansätze entwickelt hat und eröffnen mit einer Darstellung einer Bewahrpädagogik, die vor allem von staatlicher Obrigkeit und Klerus ausgeht. In diesen Rahmen werden auch die mit wertvollen Medien vermittelten Wertmassstäbe eingetragen. Der zweite Weltkrieg wird als Zeit der Propaganda gekennzeichnet. Die Zeit zwischen 1945 und den 1960er Jahren wird wie die Zeit vor dem ersten Weltkrieg als präventiv-normative Periode bezeichnet, in der Filmwirkungsforschung und Jugendmedienschutz einflussreich waren und die Selbstbewahrung vor schädlichen Einflüssen in den Mittelpunkt rückt. Das wurde durch jugendliche Protestkulturen – erwähnt wird vor allem der Rock 'n' Roll – unterlaufen. Ab Mitte der 1960er Jahre wird der sinnvolle Gebrauch der Medien in den Mittelpunkt gerückt und bald zur emanzipatorisch-politischen Medienpädagogik erweitert, die das «Durchschauen kommunikativer Abläufe und Hintergründe» (ebd. 122) in den Mittelpunkt rückt. Das wird dann fliessend in die reflexiv-praktische Medienpädagogik weiterentwickelt: «Diese Medienpädagogik verfolgt das Ziel, Medien auch zur Veränderung von Handeln und Verhalten einzusetzen, indem sie die Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung und Bedürfnisartikulation durch Aktive, sprich reflexiv-praktische Medienarbeit fördert» (ebd, 122). Aktuell steht die Medienpädagogik vor allem angesichts der Verbreitung von sozialen Medien vor der Aufgabe, «sinnstiftende Orientierung» (ebd, 124) zu schaffen, in dem Anwendungswissen in Orientierungswissen eingebettet wird. Das wird in Zusammenhang mit der Diskussion des Medienbildungsbegriffs gestellt, dessen «Versatzstücke [...] anders als die digitalen Medien noch auf ihre Vernetzung warten» (ebd., 124).

Auch Hüther und Podehl nehmen die Position von Helden ein, die mit der handlungsorientierten Medienpädagogik einen grossen Sieg errungen haben. Auch kommt in dieser Erzählung ein Wohlwollen gegenüber der jugendlichen Protestkultur der 1960er Jahre zum Ausdruck, nicht aber gegenüber anderen jugendlichen Protestkulturen wie z.B. der Wandervogelbewegung. Das könnte Ausdruck der eigenen Biografie sein, die so in die erzählte Geschichte der Medienpädagogik eingeschrieben wird. Die Position des Helden wird dabei genutzt, um die Verwendung von Medien zur

Veränderung von Verhalten und Handeln zu legitimieren – die Adressatinnen und Adressaten nach ihren Interessen zu fragen, ist wissenden Helden auch kaum zuzumuten.

Die formulierende Interpretation zeigt, dass die Erzählungen ähnlich gerahmt werden: Es geht zunächst um eine Geschichte der Medien und der Medienindustrie (Moser 2010, 10). Die Geschichte wird dann vor allem thematisch aufgespannt zwischen «schädlichen Einflüssen» und «positiven Möglichkeiten» (Vollbrecht 2001, 25): Die meisten Erzählerinnen und Erzähler erzählen die Geschichte der Medienpädagogik als Überwindung bewahrpädagogischer Ansätze und nationalsozialistischer Propaganda. Diese Überwindung wird mit der Entstehung der Medienpädagogik in den 1960er Jahren verbunden. Dabei wird die Geschichte so erzählt, dass Bewahrpädagogik und Propaganda durch eine ressourcenorientierte, handlungsorientierte, politische oder kritische Position überwunden werden. Interessanterweise wird diese Position dabei nicht expliziert, sondern implizit eingenommen (vgl. etwa die Beiträge in Sander, Gross, und Hugger 2008).

In jedem Fall aber wird die Geschichte der Medienpädagogik als eine Antwort auf gesellschaftliche und technische Entwicklungen erzählt und dabei deutlich, dass alle Erzählerinnen und Erzähler auf den gleichen konjunktiven Erfahrungsraum rekurrieren, in dem nicht digitale Massenmedien dominant waren. Das schliesst die Lokalisierung der Erzählerinnen und Erzähler in einer kapitalistischen Gesellschaft ein. In dieser Hinsicht kommt in den Erzählungen regelmässig die Kritik der Manipulation vor (vgl. etwa die Erzählung in Hüther und Podehl 1990), aber schon die Bürgerinnen- und Bürgermedien werden kaum erwähnt, was ein Ausdruck des Eindrucks der eigenen Biografien sein könnte. Das gilt auch für den Umstand, dass von digitalen Massenmedien nur selten und wenn, dann wie von einem Fremdkörper erzählt wird.

Nun erlaubt es die rekonstruktive Methode nicht in den Blick zu nehmen, was nicht gesagt wurde. Schweigen bedeutet aber nicht Nichts. Das nicht Gesagte in der Interpretation nicht heranzuziehen ist zwar die Absicht des induktiven Vorgehens. Damit wird aber die Reflexion von Interessen und Werten übergangen. So versteht Bohnsack im Anschluss an Mannheim die dokumentarische Methode als praxeologische Wissenssoziologie

und übernimmt dabei den Begriff der Seinsverbundenheit des Wissens und den Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack 2010, 137). Dabei berücksichtigt er nicht, dass Mannheim 1920 einen Studienaufenthalt in Freiburg absolvierte und dort das Seminar «Phänomenologische Übungen» besuchte, das, wie die zugehörige Vorlesung, von Heidegger gehalten wurde. In der Vorlesung erläuterte Heidegger die These, dass die faktische Lebenserfahrung existenziell zur Philosophie gehöre. Dazu bemerkt Laube: «Mannheim erörtert diesen Zusammenhang in seiner Unterscheidung von «konjunktivem» und «kommunikativem» Denken, die auch «Verbegrifflichungen» in ihrem «existentiellen Bezug» berücksichtigt [...]» (Laube 2000: 282). Nach Laube stammt der Begriff des konjunktiven Denkens aus Heideggers Philosophie, und auch der Begriff der Praxeologie weist eher Bezüge zum Heideggerschen Begriff der faktischen Lebenserfahrung als zum Praxisbegriff von Marx auf, da Bohnsack sich gegen den Ansatz von Marx wendet (Bohnsack 2010, 137).

Dabei geht es hier nicht darum, die Genealogie der dokumentarischen Methode zu diskutieren, sondern lediglich um den Hinweis, dass mit der dokumentarischen Methode wie mit jeder anderen Methode, Interessen (Habermas 2001) zum Ausdruck gebracht werden. Das ist hier wiederum nur relevant, insofern es den Versuch motiviert, das eben Gesagte zu berücksichtigen, in dem das, wovon die dokumentarische Methode schweigt, zum Anlass genommen wird, einen Blick auf das zu werfen, wovon die Erzählerinnen und Erzähler erzählen: Den Wert der Medien.

Diskussion

In den Erzählungen berücksichtigt wird die Entscheidung für die positiven Möglichkeiten, nicht aber der Erwerb von Eigentum an Medien. Ähnlich wie Theoretikerinnen und Theoretiker der Partizipation vor der Übernahme von Macht zurückschrecken (Swertz 2013), schrecken offenbar Medienpädagoginnen und Medienpädagogen vor der Aufforderung zum Erwerb des Eigentums an Medien zurück. Daran wird sichtbar, dass die eigene gesellschaftliche Position von den Erzählerenden als kritisch beschrieben wird, aber – vermutlich durchaus intendiert – nicht als so kritisch, dass die ökonomischen Bedingungen der Möglichkeit des eigenen Handelns mit

kritisiert würden. Die Bedingungen der Möglichkeit der Produktion der Erzählungen wird in den Erzählungen zum Ausdruck gebracht, aber nicht distanziert. Das erfordert eine über die reflektierende oder kontextualisierende Interpretation (Friebertshäuser 2016, 26) hinausgehende begriffliche Interpretation.

Einen Ansatzpunkt dafür liefert der Umstand, dass mit der Ablehnung der Ablehnung von Medien in allen Erzählungen der Geschichte der Medienpädagogik zugleich der Wert der Medienpädagogik am Markt (der Ausdruck wird z.B. in Meister 2005 an 118 Stellen verwendet) zum Ausdruck gebracht wurde. So erzählt Schorb, dass die Medienpädagogik immer schon «eine gesellschaftliche Verantwortung» (Schorb 1995, 15) trägt oder Meister, dass die Medienpädagogik an der Produktion der «Werte und Orientierungen» (Meister 1997, 24) beteiligt ist. Das wirft die Frage nach der Schöpfung des Wertes der Medien durch die Medienpädagogik in Märkten auf.

Dafür ist aufschlussreich, dass in medienpädagogischen Veröffentlichungen gelegentlich die Rede davon ist, dass ein didaktischer Mehrwert erreicht werden soll (Lermen 2006), Spiele mit «begründbaren Mehrwerten» (Petko 2008, 2) entwickelt werden sollen und der «Mehrwert des Medieneinsatzes in der Hochschullehre» (Stober 2017) forciert werden soll. Auch wird Medienbildung als «Unterrichtsprinzip mit Mehrwert» (Krucsay 2010) deklariert oder der «Mehrwert» von Learning Analytics argumentiert (Ebner und Ebner 2018), womit die Verwicklung ökonomischer und ethischer Wertschöpfung in der Praxis zum Ausdruck gebracht wird.

Nun erzielen im Kapitalismus weder das Produkt noch die Arbeiterinnen und Arbeitern Gewinn aus Mehrwert, sondern Kapitalistinnen und Kapitalisten. Mehrwert beschreibt Unternehmerinnen- und Unternehmergewinne (Schumpeter 1926), die durch die Ausbeutung von lohnabhängig Tätigen erzielt werden (Marx 1962). Der Mehrwert ist dabei die Differenz des Werts von variablem und konstantem Kapital und dem Wert der Güter. In dem hier zur Rede stehenden Fall sind die Lernenden die produzierten Güter und die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen die Arbeiterinnen und Arbeiter. Wenn Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in dieser Konstellation eine Steigerung des Mehrwerts fordern, möchten sie mehr ausgebeutet werden.

Diese Interpretation geht allerdings von der Annahme aus, dass Medienpädagoginnen und Medienpädagogen produktive Arbeit leisten. Wenn aber niemand da ist, für den sich die Arbeit in Kapital verwandelt, dann handelt es sich um unproduktive Arbeit, in der kein Mehrwert erzeugt wird. Genau das ist in der medienpädagogischen Praxis aber die Regel und nicht die Ausnahme. Medienpädagoginnen und Medienpädagogen gehören zur dienenden Klasse und sind Luxusartikel (Marx 1963, 409).

Schorb hat auf dieses Problem mit der Formulierung, dass die «Medienpädagogik [...] für die Administration rein funktional ist» (Schorb 1995, 56), treffend hingewiesen. Mit Marx ist daher zu erwarten, dass Medienpädagoginnen und Medienpädagogen gemeinsame Interessen mit den Kapitalisten entwickeln, was sie tun, indem sie sich zwar kritisch geben, dabei aber Narren (Swertz 2009) bleiben.

In den Blick rückt damit der Gebrauchswert der Medienkompetenzvermittlung für politische Institutionen. Die Notwendigkeit der Medienkompetenzvermittlung wird in den referierten Erzählungen stets mit gesellschaftlichem Bedarf begründet: «Medienpädagogik trägt schon immer eine gesellschaftliche Verantwortung» (Schorb 1995, 15). Politische Institutionen sind zahlende Dienstherren, während die Adressatinnen und Adressaten die Produkte in der Regel kostenlos erhalten, denn was keinen Gebrauchswert hat, ist wertlos.

Der Gebrauchswert für politische Institutionen besteht zunächst darin, dass Medienpädagogik die Verbreitung von Medien in der Gesellschaft legitimiert, indem Sie eine Therapie der Risiken verspricht und Mediennutzung im Allgemeinen protegiert.

An dieser Stelle liegt die Vermutung eines biografischen Bezugs auf der Hand, denn die Forscherinnen und Forscher, die wie ich ihre Arbeit der Medienpädagogik widmen, müssen ihre Geschichte als eine positive Geschichte erzählen, um sich selbst rechtfertigen. Dass das systematisch legitim ist, kann hier zwar rechtfertigend angeführt werden – allerdings nur aus betroffener Perspektive.

Eine Möglichkeit, sich aus diesem Gefängnis zu befreien, ist die Verwendung eines weiten statt eines engen Medienbegriffs, weil Medien damit als Bedingung der Möglichkeit von Pädagogik überhaupt ausgewiesen werden können. Die Beobachtung, dass die Medienpädagogik ein Gebiet

mit einer eher geringen Zahl an Lehrstühlen ist (Pietraß und Hannawald 2008) legt allerdings nahe, dass es dabei Probleme mit der Differenz zwischen der Innen- und der Aussenperspektive gibt.

Eine weitere Möglichkeit besteht in dem Umstand, dass die Medienpädagogik einen Mehrwert für politische Institutionen erzeugt. Dabei handelt es sich um einen absoluten Mehrwert, weil eine Verbesserung der Produktionsmittel weder in noch von der Medienpädagogik gefordert wird. Es geht auch nicht um die Produkte, sondern um symbolische Werte (Meister u.a. 2008, 23). Während Erziehung von der Zumutung an den Zögling handelt, «zunehmend so zu handeln, *als ob* er autonom wäre» (Reichenbach 1999), wird von den Adressatinnen und Adressaten der Medienpädagogik nicht verlangt, dass sie so tun können, als ob sie autonom mit Medien umgehen könnten – relevant ist, dass so getan wird, als ob Medienkompetenz vermittelt worden wäre.

Durch die Produktion symbolischer Werte ermöglicht die Medienpädagogik die Akkumulation von symbolischem Kapital, das dann in ökonomisches Kapitel transformiert werden kann. So kann etwa Werbung durch Werbekompetenzvermittlung legitimiert werden, womit Probleme zugleich individualisiert werden. Das gilt auch für politische Werbung, die, wie jede andere Werbung, zwar dem Jugendmedienschutz unterliegt, bei der aber auf eine Alterskennzeichnung verzichtet wird. Der Preis des medienpädagogischen Angebots ist dabei geringer als der Gewinn, der mit Werbung erzielt werden kann. In dieser Struktur kann zumindest eine angemessene Finanzierung für die Medienkompetenzvermittlung begründet werden.

Die dritte Möglichkeit ist es, durch die Erzeugung symbolischen Kapitals im Rahmen unproduktiver Arbeit Werte zu erzeugen und Gewinn zu machen. Wie das zu machen ist, zeigt ein Blick auf Eliteuniversitäten. Diese akquirieren etwa durch Patente zunächst ökonomisches Kapitel. Daraus und damit wird, auch mittels Werbung, symbolisches Kapitel erzeugt, das dann über den Aufbau von Marken (etwa der Marke www.mit.edu, auf die z.B. Kamin und Meister 2015 reagieren) wieder Distinktionsgewinne ermöglicht, das, etwa durch hohe Studiengebühren, wieder in ökonomisches Kapitel transferiert werden kann. In diese Richtung ist ein erheblicher Teil der Mediendidaktikerinnen und Mediendidaktiker gegangen (z.B. www.

learntec.com), und genau dafür ist es perfekt, so tun zu können, als wäre man erzogen, denn das ist die optimale Qualifikation dafür so zu tun, als würde man den Lernerfolg steigern. Dass dabei mit der Marke zugleich ein Heldenmythos konstruiert wird, ist offensichtlich.

Dabei kann allerdings einer vierten Möglichkeit nicht ausgewichen werden: Medienpädagoginnen und Medienpädagogen müssen sich emanzipieren, indem sie produktive Arbeit leisten, ihre Produkte den Adressatinnen und Adressaten verkaufen und so die Position der Dienenden, oder, mit Nietzsche, die Sklavenmoral (mit der Nietzsche gezeigt hat, wie Marx Analyse in den Dienst der Herren gestellt werden kann) heldenhaft überwinden.

Damit steht die Medienpädagogik zwischen der Skylla der unproduktiven Arbeit mit dem Ideal der Dienerschaft und der Charybdis der produktiven Arbeit mit dem Ideal der Ausbeutung. In diesem Dilemma kann ein bildender Gehalt in der Korrelation zwischen beiden liegen, wenn mit einer List (Swertz 2017b) eine souveräne Position jenseits dieser Struktur eingenommen wird. Das kann durch eine mediendidaktisch effektive reflexiv-handlungsorientierte Medienkompetenzvermittlung oder eine Medienkompetenz vermittelnde bildungstechnologische Medienpädagogik ausgedrückt werden. Das Dilemma so zwischen Inhalt und Methode zu positionieren eröffnet einen Spielraum, mit dem zur Übersetzung zwischen den beiden unvereinbaren Positionen aufgefordert wird. Ein solcher Übersetzungsprozess ist aber nichts anderes als ein Bildungsprozess.

Literatur

Alheit, Peter, und Heide von Felden. 2009. «Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun?» In *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, herausgegeben von Peter Alheit und Heide von Felden, 9–17. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3_1.

Aufenanger, Stefan. 1999. «Medienbiografische Forschung». In *Handbuch Biografieforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, 487. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Baacke, Dieter. 1983. «Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie». In *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg*, herausgegeben von Dietrich Benner, Helmut Heid, und Hans Thiersch, 298–306. Zeitschrift für Pädagogik. 18. Beiheft. Weinheim: Beltz.

Baacke, Dieter, Uwe Sander, und Ralf Vollbrecht. 1990. *Lebensgeschichten sind Mediengeschichten*. Medienwelten Jugendlicher, Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich.

Barberi, Alessandro. 2000. *Clio verwundet. Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem in der Geschichte*. Wien: Turia+Kant.

Blaschitz, Edith, und Martin Seibt. 2008. «Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich». In *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, herausgegeben von Edith Blaschitz und Martin Seibt, 11–25. Berlin: Lit.

Bohnsack, Ralf. 2010. «Praxeologische Wissenssoziologie». In *Hauptbegriffe qualitativer Forschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Winfried Martozki, und Michael Meuser, 3. Auflage, 137–38. Opladen: Leske+Budrich.

Borkert, Maren, Alberto Martín Pérez, Sam Scott, und Carla de Tona. 2006. «Einleitung: Migrationsforschung in Europa (über nationale und akademische Grenzen hinweg) verstehen». *Forum Qualitative Sozialforschung* 7 (3): 9. https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.132.

Buchen, Sylvia, und Ingeborg Philipper. 2003. «Biographie, Generation, Gender im Hinblick auf die Nutzung neuer Medien: Was bewirken veränderte Lernarrangements in der Schule?» *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 3 (Jahrbuch Medienpädagogik), 123–35. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.07.X.

Campbell, Joseph. 1999. *Der Heros in tausend Gestalten*. Erstveröffentlichung (1949): The Hero with a thousand faces. Princention, NJ: Princeton University Press. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Taschenbuch.

Ebner, Markus, und Martin Ebner. 2018. «Learning Analytics an Schulen – Hintergrund und Beispiele». *Medienimpulse* 56 (1): 28. https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1190/1313.

Foucault, Michel. 1988. «Was ist ein Autor?» In , herausgegeben von Michel Foucault, 7–31. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friebertshäuser, Barbara. 2016. «Fremde und Fremdes forschend verstehen. Herausforderungen qualitativer Forschung». In *Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 17–42. Medienbildung und Gesellschaft, Band 31. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_2.

Fuchs, Thorsten. 2011. *Bildung und Biographie: eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Pädagogik. Bielefeld: Transcript.

Habermas, Jürgen. 2001. *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. 13. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hayek, Friedrich August von. 2005. *Die Verfassung der Freiheit*. 4. Aufl (1. Aufl 1971, engl. 1960). Tübingen: Mohr Siebeck.

Hickethier, Knut. 1980. «Kino und Fernsehen in der Erinnerung ihrer Zuschauer». *Ästhetik und Kommunikation* 42: 53–66.

Hönigswald, Richard. 1926. *Vom Problem des Rhythmus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hönigswald, Richard. 1927. Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts. 2. umgearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Humboldt, Wilhelm von. 1997. «Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt». In *Bildung und Sprache*, herausgegeben von Clemens Menze, 5., durchges. Aufl, 89–100. Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Paderborn: Schöningh.

Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2017. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 117–24. München: kopaed.

Hüther, Jürgen, und Bernd Reinhard Podehl. 1990. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, Bernd Schorb, und Christiane Brehm-Klotz, 2. neubearbeitete Auflage. Medien-Technik-Bildung 1. Ehningen bei Böblingen: Expert Verlag.

Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2015. «Lehren Und Lernen Mit Digitalen Medien in Der Erwachsenen- Und Weiterbildung». In *Die Geschichte Der Medienpädagogik*, herausgegeben von Dorothee M. Meister, Friderike von Gross, und Uwe Sander, 156–81. https://pub.uni-bielefeld.de/record/2914740.

Krucsay, Susanne. 2010. «Medienbildung – ein Unterrichtsprinzip mit Mehrwert. Versuch einer Annäherung.» *Medienimpulse* 48 (2): 4. https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi223/484.

Laube, Reinhard. 2000. «Mannheims ‹Kategorie der Bürgerlichkeit›: Bürgerlichkeit und Antibürgerlichkeit im Spiegel der Suche nach der ‹wirklichen Wirklichkeit›.» In *Karl Mannheims Analyse der Moderne. Mannheims erste Frankfurter Vorlesung von 1920. Edition und Studien*, herausgegeben von Martin Endreß und Ilja Srubar, 1996:263–92. Jahrbuch für Soziologiegeschichte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lermen, Markus. 2006. «Pädagogik Online: Einsatzmöglichkeiten netzbasierter Lehre in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 10 (Medien in der Erziehungswissenschaft II), 1-16. https://doi.org/10.21240/mpaed/10/2006.04.21.X.

Marx, Karl. 1962. *Das Kapital. Band I – Kritik der politischen Ökonomie*. Bd. 23. Karl Marx – Friedrich Engels – Werke. Berlin: Dietz Verlag. http://www.mlwerke.de/me/me23/me23_000.htm.

Marx, Karl. 1963. *Das Kapital. Band II*. Bd. 24. Karl Marx – Friedrich Engels – Werke. Berlin: Dietz Verlag.

Meder, Norbert. 1986. «Der Sprachspieler – oder Kreativität als Selbstkonzept im Zeitalter der Information». In *Kreativität und Leistung. Wege und Irrwege der Selbstverwirklichung*, herausgegeben von Konrad Adam, 140–49. Köln: Bachem.

Meder, Norbert. 2015. «Neue Technologien und Erziehung/Bildung». *Medienimpulse* 53 (1). https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi788.

Meder, Norbert. 2017. «Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 29 (Konstitution der Medienpädagogik), 1-16. https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X.

Meister, Dorothee M. 1997a. «Zur medienbasierten Pluralisierung von Orientierungen». In *Orientierung durch Medien-Orientierung trotz Medien*, herausgegeben von Klaus Koziol und Gerfried W. Hunold, 19–24. Stuttgart: Fachstelle für Medienarbeit.

Meister, Dorothee M. 1997b. *Zwischenwelten der Migration. Biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen.* Weinheim und München: Juventa.

Meister, Dorothee M. 2004. «Trends bei Erwartungen und Ansprüchen an Weiterbildung im Kontext gewandelter Arbeitsverhältnisse.» *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 27 (1): 89–95. http://www.die-bonn.de/doks/meister0401.pdf.

Meister, Dorothee M. 2005. «Einflüsse Neuer Medien auf die Weiterbildung: Rahmenbedingungen, System- und Feldadaptation sowie Anforderungen und Potenziale». https://pub.uni-bielefeld.de/record/2302463.

Meister, Dorothee M. 2007. «Lernen, Gesellschaft und Online-Medien. Pädagogische Überlegungen zu biographischen Lerngewohnheiten in Zeiten des Online-Lernens.» In *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, herausgegeben von Marius Harring, 259–78. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Meister, Dorothee M. 2008. «Schule und Medien». In *Handbuch der Schulforschung*, herausgegeben von Werner Helsper und Jeanette Böhme, 513–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_19.

Meister, Dorothee M., Uwe Sander, Klaus Peter Treumann, Eckhard Burkatzki, Jörg Hagedorn, Mareike Strotmann, und Claudia Wegener. 2008. *Mediale Gewalt: Ihre Rezeption, Wahrnehmung und Bewertung durch Jugendliche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90961-5_1.

Meister, Dorothee M., und Bianca Meise. 2010. «Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee Meister, Heinz Moser, und Horst Niesyto, 183–99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_10.

Metz, Marina. 2016. *Migration – Ressourcen – Biographie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13664-2.

Moser, Heinz. 2010. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter*. 5., durchgesehene und erweiterte Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Petko, Dominik. 2008. «Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15 (Computerspiele und Videogames), 1-15. https://doi.org/10.21240/mpaed/15_16/2008.11.07.X.

Pietraß, Manuela, und Sebastian Hannawald. 2008. «Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse», 24.

Pöyskö, Anu. 2009. «Medienbiografie – ein Leben voller Medien». *Magazin Erwachsenenbildung* 6. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.

Rebillot, Paul, und Melissa Kay. 2011. *Die Heldenreise. Das Abenteuer der kreativen Selbsterfahrung*. Penzing bei Wasserbug am Inn: Eagle Books.

Reichenbach, Roland. 1999. *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Freiburg im Üechtland: Universität Freiburg.

Rogge, Jan Uwe. 1982. «Die biographische Methode in der Medienforschung». *Medien und Erziehung* 26: 1982.

Rogge, Jan-Uwe. 1980. «Möglichkeiten des medienbiografischen Ansatzes in der Rezeptionsforschung». *Elefantenbaby*, Nr. 9: 15–23.

Sander, Uwe, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2008. *Handbuch Medienpädagogik*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäfer, Karl-Herrmann. 2001. «Medienpädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft». In *Jahrbuch Medienpädagogik 1*, herausgegeben von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel, 17–45. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5_2.

Schäffer, Burkhard. 2005. «Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 5 (Jahrbuch Medienpädagogik), 193-215. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.09.10.X.

Schorb, Bernd. 1995. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.

Schumpeter, Joseph. 1926. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. München und Leipzig: Duncker und Humblot.

Seyffer, Walter. 2011. *Helden für ein Leben. Die heldenhafte Lebensreise des Menschen nach Josphe Campbell und ihr Einfluss auf den individuellen Lebenslauf. Ein Beitrag zur anthroposopischen Biografiearbeit*. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.

Stober, Regina. 2017. «Der Mehrwert des Medieneinsatzes in der Hochschullehre am Beispiel Studierenden-erstellter Videos». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 28 (Bildung gemeinsam verändern), 116-22. https://doi.org/10.21240/mpaed/28/2017.03.04.X.

Swertz, Christian. 2009. «Narren und Könige. Der Gebildete im Spannungsfeld von Wahnsinn und Macht.» In *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Richard Kubac, Christine Rabl, und Elisabeth Sattler, 152–64. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Swertz, Christian. 2013. «Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron?» In *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Dan Verständig, 69–88. Wiesbaden: Springer.

Swertz, Christian. 2017a. «Rhythmuserleben mit Medien. Medienpädagogische Anmerkungen zur Produktion zeitlicher Gliederungen». *Medienimpulse* 55 (3): 16. https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1114/1260.

Swertz, Christian. 2017b. «Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt». *Erziehungswissenschaft* 28 (2): 9–18. https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2.2.

Vollbrecht, Ralf. 2001. *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Wigger, Lothar. 2016. «Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 109–30. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_6.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienkritik und Medienpädagogik

Horst Niesyto

Zusammenfassung

Medienkritik ist ein Grundbegriff der Medienpädagogik. Die Förderung von Medienkritik ist eine wesentliche Aufgabe der Medienpädagogik in allen pädagogischen Handlungsfeldern. Seit Bestehen der Medienpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gibt es Definitionsangebote zum Begriff Medienkritik und Vorschläge zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Begriffs. Im Unterschied hierzu entstanden nur relativ wenige empirische Studien, die die Untersuchung von Prozessen zur Förderung von Medienkritik in medienpädagogischen Handlungsfeldern zum Gegenstand hatten. Auch in der Theoriebildung gibt es Desiderata, insbesondere im Kontext der Digitalisierung und damit verbundenen Veränderungen in der gesellschaftlichen Kommunikation, der Sozialisation, der Bildung und Erziehung. Der folgende Beitrag bietet im ersten Teil einen Überblick zu bisherigen begrifflich-theoretischen Überlegungen, zu Praxisbeispielen und zu forschungsbezogenen Studien einer pädagogisch motivierten Medienkritik. Der zweite Teil greift ausgewählte Themen aus der aktuellen Fachdiskussion auf: die Notwendigkeit einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse, die Auseinandersetzung mit normativen Fragen und dem Subjektverständnis in der Medienpädagogik. Der Beitrag plädiert dafür, Medienkritik vor allem im Kontext einer politisch-kulturellen Medienbildung alltags- und praxisnah zu entwickeln.

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

Niesyto, Horst. 2020. «Medienkritik und Medienpädagogik». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 23–50. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.02.X.

Media Criticism and Media Education

Abstract

Media criticism is a basic concept of media education. The promotion of media criticism is an essential task of media education in all pedagogical fields of practice. Since media education was established as a scientific sub-discipline of educational science, there have been offers for definitions of the term media criticism and suggestions for the further development and differentiation of the term. In contrast, relatively few research studies investigated processes for the promotion of media criticism in media educational fields of practice. Nevertheless, there are also desiderata in the field of theory, especially in the context of digitalization and associated changes in the areas of social communication, socialization, and education. In the first part, the following article provides an overview of previous conceptual-theoretical considerations, practical examples and research-related studies of a pedagogically motivated media criticism. The second part takes up selected topics from the current expert discussion: the necessity of a critical media and social analysis, the reflection of normative questions and the understanding of the subject in media education. The article argues in favour of developing media criticism in a practical way and close to everyday life, especially in the context of political-cultural media education.

Medienkritik in pädagogischen Kontexten – bisherige Konzepte, Praxis und Forschung[1]

Der erste Teil dieses Beitrags konturiert den Gegenstand von Medienkritik. Deutlich wird, dass sich Medienkritik auf ein breites Spektrum von Themen und Disziplinen bezieht. Im Hinblick auf eine pädagogische Medienkritik werden theoretische Konzepte, Praxisbeispiele und Forschungsbeiträge im Überblick dargestellt.

1 Der Beitrag knüpft an den Sammelband Medienkritik im digitalen Zeitalter (Niesyto und Moser 2018) sowie an Diskussionen auf einem Austauschtreffen an, zu dem die Herausgeber des Sammelbands im März 2019 eingeladen hatten. Das Austauschtreffen fand im Anschluss an die Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Universität Paderborn statt (siehe: https://kw.uni-paderborn.de/mp2019/ sowie http://medienkritik-lb.de/austauschtreffen/).

Zum Gegenstand von Medienkritik

Medienkritik ist im wissenschaftlichen Kontext ein Begriff, der in verschiedenen Disziplinen verwendet wird, insbesondere in der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Publizistikwissenschaft und der Medienpädagogik. Er bezieht sich vom Gegenstand her vor allem auf die Auseinandersetzung mit produkt- bzw. werkbezogenen Medienangeboten (z.B. Literaturkritiken, Fernsehkritiken, Filmkritiken, Netzkritiken), auf professionelle Qualitäts- und Medienstrukturfragen (z.B. Unterscheidung zwischen Information und Meinung, Pluralismusgebot, medienethische Grundsätze), auf gesellschafts- und systemkritische Dimensionen (z.B. ökonomische Abhängigkeiten und Konzentrationsprozesse, Datenkapitalismus, Technologiekritik, Datenkontrolle und politische Machtstrukturen) sowie die (Selbst-)Reflexion der Mediennutzung in unterschiedlichen lebensweltlichen und soziokulturellen Kontexten (z.B. vorhandene Fähigkeiten zu einer kritisch-reflexiven Mediennutzung in unterschiedlichen Altersgruppen und Milieus, Formen exzessiver Mediennutzung, handlungsorientierte Medienkritik in Medien- und *MakerSpace*-Projekten).

Hans-Dieter Kübler weist in einem Überblicksbeitrag zu *Prämissen und Paradigmen von Medienkritik* (2018) darauf hin, dass sich in der Mediengeschichte

> «unzählige Beispiele, Kategorien und Schwerpunkte von Medienkritik [finden], die sich zunächst als recht umfängliche, sodann aber auch als fundamentale Zugangsweise zu stets sich verändernden Medienwelten ausweist. Demnach vervielfältigt sich Medienkritik jeweils in den gegebenen Settings, definiert neue Ziele und Herausforderungen und konturiert entsprechend ihre Aufgaben.» (Kübler 2018, 18)

Kübler unterstreicht die Relevanz *normativer* Dimensionen jeglicher Formen von Medienkritik, die je nach medialem Gegenstandsbereich, historisch-gesellschaftlichen Kontexten und Urheber sehr heterogen oder auch widersprüchlich ausfallen (ebd., 18). Medienkritik ist «eine zwar transparente, aber eher normativ ausgerichtete Beschäftigung und Beurteilung von Medien, die auf wertbegründete Prinzipien und/oder Ziele rekurriert» (ebd., 15). Diese Feststellung ist

> «insbesondere für eine pädagogisch motivierte Medienkritik (Kübler 2006) relevant, da sie nicht nur die Medienwelt beurteilen und bewerten, sondern auch ihre Adressaten befähigen will, dies ebenfalls tun zu können. Ziele und Methoden stehen daher unter besonderer Prüfung.» (Kübler 2018, 15)

Der Autor äussert sich zur Erreichung der Ziele einer pädagogisch motivierten Medienkritik in seinem Beitrag aus dem Jahre 2006 eher zurückhaltend (siehe der nächste Teil) und betont in einem aktuellen Beitrag aus einer primär medienwissenschaftlichen Perspektive vor allem die theoretischen Desiderata einer zeitgemässen Medienkritik unter den Bedingungen der Digitalisierung und global agierender Netzwerk-Konzerne (Kübler 2018).

Theoretische Konzepte einer pädagogisch motivierten Medienkritik

Im Kontext von Film- und Medienerziehung haben sich viele Pädagoginnen und Pädagogen jahrzehntelang den jeweils neuen Medien mit jugendschützenden Vorbehalten im Sinne einer *bewahrpädagogischen* Kultur- und Medienkritik genähert. Die Intention war es, Kinder und Jugendliche vom ‹passiven Medienkonsum› abzubringen und sie vor ‹verderblichen› Medienwirkungen zu bewahren. Dieter Baacke resümierte hierzu: «Die Nähe des pädagogischen Räsonnements zu einer eher medienabwehrenden Kulturkritik ist daher Tradition und kennzeichnet ein immer wieder gestörtes Verhältnis» (Baacke 1997, 29). Baacke betonte vor allem die mit dieser Form der Kulturkritik verknüpfte normative Kontrollorientierung, die Kinder und Jugendliche letztlich als unmündige Rezipienten behandelt (ebd.).

Die wissenschaftlich fundierte Medienpädagogik hat sich stets differenziert und kritisch mit medienbezogenen Problemlagen und Aufgaben der Förderung von Medienkompetenz auseinandergesetzt (Aufenanger 2018).[2] So entwickelte Baacke Mitte der 1990er Jahre im Rahmen des handlungsorientierten Ansatzes ein Medienkompetenz-Modell, welches einen

2 Siehe hierzu Aufenanger 2018 sowie Niesyto 2018 (Niesyto 2018, 59–61) zu den historischen Entwicklungslinien der Medienpädagogik bezüglich Medienkritik.

nachhaltigen Einfluss auf die Theorie und Praxis der Medienpädagogik hat. Nach diesem Modell ist Medienkritik neben Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung einer der vier grundlegenden Medienkompetenzbereiche. Baacke differenzierte Medienkritik in drei Dimensionen:

- die analytische Dimension umfasst die Fähigkeit, problematische gesellschaftlich-mediale Prozesse angemessen zu erfassen;
- die reflexive Dimension bezeichnet die Fähigkeit, dass Menschen das analytische Wissen auf sich selbst und ihr Medienhandeln anwenden können;
- die ethische Dimension verknüpft das analytische Denken und den reflexiven Rückbezug im Hinblick auf ein gesellschaftlich und sozial verantwortliches Handeln (Baacke 1997, 98).

Baacke betrachtete Medienkritik als eine zu Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung quer liegende Kompetenz und merkte an, dass ein Mangel des Begriffs Medienkompetenz «seine pädagogische Unspezifität» sei (ebd., 99). Baackes Schlussfolgerung ist, auch in Zusammenhang mit Überlegungen zu den Begriffen Erziehung und Bildung:

> «Wer von Medienkompetenz redet, muß also gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimmt.» (ebd., 100)

Damit hat Baacke ein Desiderat benannt, das in der Folgezeit u.a. zur Unterscheidung zwischen vorhandenen und wünschenswerten Medienkompetenzen und zu verschiedenen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zur Förderung einer pädagogisch motivierten Medienkritik im Kontext einer handlungsorientierten Medienpädagogik führte.

So verwendete Hans-Dieter Kübler den Begriff ‹pädagogische Medienkritik› mit den Dimensionen Medienwissen, Medienanalyse (Methoden), Medienrezeption/Reflexivität, Medienbewertung – jeweils mit weiteren Subkategorien (Kübler 2006, 44–46). Sonja Ganguin untersuchte in einer empirischen Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik die Definitionsangebote zu Medienkompetenz von Stefan Aufenanger, Dieter Baacke, Heinz Moser und Gerhard Tulodziecki. Sie

entwickelte eine Neukonzeptualisierung von Medienkritik in medienpädagogischen Kontexten (Ganguin 2006, 71–74):

- *Wahrnehmungsfähigkeit* (Raum-, Zeit- und Sinneswahrnehmung) als Voraussetzung, um Medien und ihre Strukturen, Inhalte, Gestaltungsformen, Wirkungsmöglichkeiten und Entwicklungen zu erkennen und zu durchschauen;
- *Decodierungsfähigkeit* hinsichtlich der verschiedenen ‹Mediensprachen› und den damit verbundenen Codes, Symbolen, Mustern und Gedächtnisleistungen;
- *Analysefähigkeit* als Unterscheidungs- und Klassifikationsfähigkeit bezüglich unterschiedlicher Medieninhalte, Medienformate und Genres;
- *Reflexionsfähigkeit* im Sinne von Distanzierungsfähigkeit und Wechsel der Perspektive;
- *Urteilsfähigkeit* bezüglich einzelner Medienangebote und der Medienentwicklung auf der Grundlage bestimmender und reflektierender Urteilskraft sowie objektiv-medienbezogener (z.B. Stichhaltigkeit, Ausführlichkeit) und subjektiver Kriterien (z.B. Geschmackspräferenzen).

Die Stärke des Konzepts von Ganguin liegt in einer kategorialen, kriteriengeleiteten Differenzierung von Teildimensionen. Aspekte des historisch-gesellschaftlichen Wandels von Medienentwicklungen und medienkulturellen Praktiken und deren Bedeutung für Medienkritik wurden bislang eher am Rande thematisiert.[3] In späteren Veröffentlichungen legten Ganguin und Sander einen besonderen Wert auf alters-/entwicklungsbezogene Phasen als Hintergrund für medienkritisches Handeln in Anlehnung an entwicklungspsychologische Studien von Kohlberg und Piaget: die Aneignungsphase, die Kritische Phase und die Reifungsphase (Ganguin und Sander 2015, 237–44). Auch Gerhard Tulodziecki und Silke Grafe rekurrieren in ihrem handlungs- und entwicklungsorientierten Konzept von Medienkritik auf die Modelle von Kohlberg und Piaget (Tulodziecki und Grafe 2018). Dorothee Meister und Uwe Sander formulieren vor dem Hintergrund einer empirischen Studie zur Werbekompetenz von Kindern

3 Der aktuelle Beitrag von Ganguin/Gemkow/Haubold im vorliegenden Band, der sich vor allem mit medienkritischer Decodierungsfähigkeit auseinandersetzt, erweitert die bisherige Perspektive und bezieht sich explizit auf Decodierungsfähigkeit in digitalen Kontexten.

u.a. die These, dass sich Werbekompetenz bei Kindern zunächst in einer «vorkritischen» Form entwickelt und dann mit zunehmenden Alter und Bildungsgrad zunimmt (Meister und Sander 2017, 191).

Alle Konzepte betonen kognitiv-analytische Prozesse und Fähigkeiten. Kübler unterstreicht, dass kognitive Fähigkeiten «erwünscht bzw. anzustreben» sind im Sinne analytisch-methodischer Fähigkeiten zur Medienkritik. Er weist aber zugleich darauf hin, dass es «didaktisch-pädagogisch ein recht weiter Weg» sei, um «gewisse Niveaus der Distanzierung und Abstraktion» zu erreichen, insbesondere hin zu einem «Urteil, das objektive, genrespezifische Bezüge und differenzierte Qualitätsaspekte umfasst» (Kübler 2006, 43).

Medienkritik in pädagogischen Handlungsfeldern

In der medienpädagogischen *Praxis* standen stets handlungsbezogene Ansätze der Medienpädagogik im Vordergrund, die sich mit unterschiedlichen theoretisch-konzeptionellen Akzentsetzungen und praxisfeldbezogenen Schwerpunkten ausdifferenzierten. Sich mit Medien kreativ und kritisch zu artikulieren, wurde zum Leitmotiv zahlreicher medienpädagogischer Aktivitäten. Im Unterschied zu einer Medienschelte, die als Alternative zu problematischen Mediennutzungsformen ‹medienfreie› Aktivitäten empfiehlt, fördert die Medienpädagogik den aktiv-produktiven, kritischen und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien (Niesyto, Rath, und Sowa 2006). Hierzu gehören nicht nur Aktivitäten im präventiven Kinder- und Jugendmedienschutz, sondern ein breites Spektrum medienkritischer Analysen und Aktivitäten. Sie reichen von der Auseinandersetzung mit stereotypen Rollenbildern in Medien über das Entdecken medialer Ton- und Bildmanipulationsmöglichkeiten (z.B. Holzwarth 2012) bis hin zu reflexiven Phasen in Projekten aktiver Medienarbeit und der kritischen Prüfung und Bewertung verschiedener Medienprodukte durch Kinder und Jugendliche im Rahmen von Filmjurys (z.B. *spinxx.de)* und der Entwicklung von Spielkritiken bei der gemeinsamen Erprobung von Computerspielen (z.B. *spielbar.de; spielratgeber-nrw.de*). Im Kontext handlungsorientierter Ansätze ist es dabei wichtig, von den jeweils subjektiven Medienerfahrungen auszugehen und als Pädagogin und Pädagoge durch gute Fragen und

Aufgabenstellungen Reflexionsprozesse zu fördern – gerade im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit (medien-)ethischen und (sozial-)moralischen Orientierungen, Ambivalenzen und Dilemma- bzw. Konfliktsituationen (vgl. hierzu Tulodziecki und Grafe 2018, 133–35).

In den vergangenen 15 Jahren stand die Auseinandersetzung mit digitalen Medien, Internetkommunikation und mobilen Medien im Vordergrund. Mit Blick auf die *kritisch-reflexiven Potentiale* werden u.a. die Kritik-, Ergänzungs- und Kommentierungspraktiken (z.B. bei Weblogs), die Notwendigkeit von Quellenkritik und Kontextualisierung von Informationen (z.B. bei *Wikipedia*), ein selbstkontrollierter Umgang mit eigenen Daten (z.B. *handysektor.de, klicksafe.de, webhelm.de, webdaysmooc*) und die kreativen Möglichkeiten digitaler Medienproduktion, z.B. für das Erzählen von Geschichten (Digital Storytelling), oder kritische und subversive mediale Inszenierungen von Medienaktivisten, Hacker- und Gaming-Kulturen betont (u.a. Hug 2011; Missomelius 2018).[4]

Die Aneignung von kritischem Strukturwissen zu algorithmischen Prozessen wird aktuell zu einer zentralen Aufgabe pädagogisch motivierter Medienkritik (Knaus 2018; Maurer und Ingold 2018). Thomas Knaus bezeichnet die gesellschaftliche Entmystifizierung von Technik und informatischen Prozessen als ein wichtiges Desiderat im Sinne der Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber Algorithmen, Codes und den von ihnen erzeugten Daten: «Ein Grundverständnis für Technik bzw. technische und informatische Prozesse wird zur essentiellen Voraussetzung dieser erweiterten Medienkritik» (Knaus 2018, 99–100). Damit ist nicht gemeint,

> «dass jeder Mensch ‹coden› oder ‹programmieren› können sollte [...], gemeint ist die Fähigkeit zur kritischen Analyse jeglicher medialer und technischer Artefakte sowie die Kompetenz, deren Provenienz und Anspruchsgruppen zu hinterfragen und durchschauen zu können – idealerweise anhand des selbstverantwortlichen technischen und medialen Handelns.» (Knaus 2018, 100)

4 Siehe auch eine aktuelle Übersicht zu ausgewählten Projekten und Praxisbeispielen zum Thema Medienkritik in Niesyto 2019a (spezielle PDF zum Beitrag).

Die pädagogisch spannende Frage ist, wie dieses Strukturwissen entstehen kann. Hier ist die These, dass ein solches Strukturwissen nicht allein kognitiv angeeignet werden kann, sondern dass es eigener medien- und sozialästhetischer Erfahrungsprozesse bedarf (siehe in diesem Beitrag den Teil zum Themenaspekt ‹Medienkritik und pädagogisches Handeln›).

Medienkritik als Thema medienpädagogischer Forschung

Es gibt bis dato keine wissenschaftliche Studie, die schwerpunktmässig Fragen der Medienkritik im Kontext handlungsbezogener medienpädagogischer Praxisaktivitäten breiter und systematisch untersucht. Allenfalls liegen zu einzelnen Aspekten Befunde vor, die sich z.B. auf die Frage beziehen, inwieweit im Rahmen der Förderung von Eigenproduktionen mit Medien auch Reflexionen stattfinden. Hier stellt z.B. die Studie *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede* (Niesyto 2004) fest, dass die Reflexion der Praxis beim Erstellen der Eigenproduktionen oft zu kurz kommt. Lediglich ein Drittel der in Experteninterviews befragten 67 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz) gab an, dass regelmässig Auswertungen und Reflexionen in Projekten aktiver Medienarbeit stattfinden (ebd., 104). Nur zwei Personen sagten, dass sie regelmässig Reflexionen zur Projektpraxis im Kreis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweiligen Einrichtung vornehmen (ebd., 105).

Mit Blick auf die *alltägliche Mediennutzung* Jugendlicher untersuchte eine Bielefelder Studie – in Anlehnung an das Medienkompetenzmodell von Baacke – das Medienhandeln Jugendlicher und machte auch die Fähigkeit zur Medienkritik und Medienreflexion Jugendlicher zum Gegenstand (Treumann u.a. 2007).[5] Die Studie schlussfolgert aus den Befunden u.a., dass das Medienhandeln der befragten Jugendlichen in ihre konkreten Weltdeutungen eingebettet ist. Als pädagogische Empfehlung wird u.a. formuliert, dass Medienkritik nicht per se als erwartbare Festlegung an Jugendliche heranzutragen ist, sondern vor dem Hintergrund

5 In der Panoramastudie wurden Interessen, Neigungen und Medienkompetenzen bei 12- bis 20-Jährigen erhoben. Methodisch basierte die Studie auf einer Fragebogenerhebung (über 3000 Heranwachsende), die mit qualitativen Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen verknüpft wurde (prototypische Auswahl von Jugendlichen).

der «spezifisch generierten kollektiven Orientierungs- und Deutungsrahmen Jugendlicher» hergeleitet werden kann (ebd., 669). Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, Medienkompetenz nicht einseitig aus Expertensicht zu definieren, sondern stets auch im Blick zu haben, welche Medienerfahrungen und Medienkompetenzen Kinder, Jugendliche und Erwachsene mitbringen und wie in diesem Rahmen Impulse zur reflexiven Auseinandersetzung mit vorhandenen Orientierungs- und Deutungsmustern gegeben werden können.[6]

Bezüglich der Operationalisierbarkeit der Kategorie ‹Medienkritik› hielten die Autorinnen und Autoren fest:

> «Was die Kompetenz-Dimension der Medienkritik angeht, so scheint sie mit quantitativen Methoden nicht befriedigend rekonstruierbar zu sein. Um sie angemessen erfassen zu können, empfehlen wir angesichts der außerordentlichen Komplexität dieser Dimension die Anwendung nichtstandardisierter Methoden.» (Treumann u.a. 2007, 191)

Im Laufe der Fachdiskussion zur weiteren *Professionalisierung der medienpädagogischen Ausbildung* an Hochschulen entstanden einzelne Evaluationsstudien, die auch Medienkritik als Teilaspekte umfassen. So stellt z.B. eine Studie, die an der Pädagogischen Hochschule Zürich entstand, u.a. fest, dass «an der Spitze der für die Studierenden wichtigsten Inhalte Überlegungen zu den Chancen und Risiken der Mediennutzung (Rang 1) und zu deren Einfluss auf Kinder und Jugendliche (Rang 2)» stehen (Scheuble, Signer, und Moser 2014, 120). Die Autorinnen und Autoren folgern aus der Untersuchung u.a.: «Gerade die Reflexion auf Medien, die mit den Schülerinnen und Schülern zusammen erreicht werden soll, setzt voraus, in solchen Fragen über einen fundierten Kenntnisstand zu verfügen» (ebd., 122) und in diesem Kontext eine medienpädagogische Grundbildung im Sinne von Basiskompetenzen als Mindeststandards für die Studierenden zu fördern.

In der Evaluation des Entwicklungsprojekts *Digitales Lernen Grundschule – Stuttgart/Ludwigsburg*, in welchem 215 Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg über 50 Unterrichtserprobungen an

6 Siehe in diesem Kontext auch die Aussagen zur Bedeutung der *Subjektspezifik* für die Medienkritik im Beitrag von Ganguin/Gemkow/Haubold im vorliegenden Band.

einer Grundschule in Stuttgart durchführten, wurde bezüglich kritisch-reflexiver Impulse im Kontext von Medienproduktionen u.a. festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler von Studierenden zu wenig Impulse erhielten, um insbesondere aus dem *Modus der Produktion* heraus über die selbst erstellten Medienprodukte nachzudenken und sich mit der Qualität der eigenen Materialien auseinanderzusetzen. Die Beobachtungen und Befunde verdeutlichen, dass medienästhetische und -kritische Kompetenzen wichtig sind, damit Studierende bei digitalen Medienproduktionen, die Schülerinnen und Schüler erstellen, situationsbezogen Fragen, Hinweise und Reflexionen integrieren können. Digitale Technik und digitale Ästhetik verändern zwar bisherige analoge Zeichen- und Symbolsysteme, sie ersetzen diese aber nicht. Gerade im Hinblick auf Medienkritikfähigkeit sind nach wie vor grundlegende Kenntnisse zu auditiven, visuellen und audiovisuellen Ausdrucksformen notwendig (Niesyto 2019).

In einer Dissertationsschrift über *Medienaneignung und ästhetische Werturteile* setzt sich Niels Brüggen mit den Fragen auseinander, welche Bedeutung ästhetische Urteile im Prozess der Medienaneignung haben und inwiefern das Gefallen oder Nichtgefallen intersubjektiv begründet werden kann (Brüggen 2017). Damit werden Fragen behandelt, die auch für eine pädagogisch motivierte Medienkritik relevant sind. In Erweiterung des medienpädagogischen Konzepts der Medienaneignung (Schorb und Theunert 2000) entwickelte Brüggen grundlagentheoretische Überlegungen zu ästhetischen Werturteilen. Mit Blick auf die medienpädagogische Praxis und weitere Forschungsarbeiten weist er in Zusammenhang mit Erfahrungen aus Web 2.0-Werkstätten auf Forschungs-Desiderata hin, z.B. zur Frage, «inwiefern Partizipationshürden auch durch Werteigentümlichkeiten in den Angeboten entstehen können» (gemeint sind Foto- und Video-Plattformangebote, Brüggen 2017, 258).

Christian Seyferth-Zapf et al. arbeiten an einer empirischen Studie zum Themenaspekt ‹mediale Propaganda›. Untersucht wird auf der methodologischen Grundlage einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013) ein «medienpädagogisches Konzept zur Förderung von Medienkompetenz unter besonderer Berücksichtigung der Diskussion internationaler Propaganda im Rahmen eines deutsch-amerikanischen Dialogs» (Seyferth-Zapf, Seyferth-Zapf, und Grafe

2019). Hintergrund ist die Problemlage, dass in den letzten Jahren durch Social Bots, Fake News etc. neue Propagandaformate und -mechanismen entstanden sind, die auch eine Herausforderung für die pädagogische Medienkritik darstellen. Im Rahmen der explorativen Fallstudie konnte z.B. bezüglich des Inhaltsbereichs ‹Medieneinflüsse auf Individuum und Gesellschaft› festgestellt werden, «dass je nach persönlichem soziokulturellen Kontext Propaganda interindividuell ganz unterschiedliche Gefühle und Assoziationen auslösen kann» (ebd.). Die Autorinnen- und Autorengruppe betont u.a., dass künftige Forschungen zu dem Themenaspekt nicht nur rezeptive und interaktive Nutzungsformen, sondern auch die Eigenproduktion medialer Angebote umfassen sollten (ebd.).

In Zusammenhang mit aktuellen Bestrebungen, Medienbildung und Elemente informatischer Bildung an Grundschulen stärker zu verankern, entstand an einer Schweizer Primarschule ein *MakerSpace*-Projekt. In dem Projekt werden analoge und digitale Werkstoffe in handlungsorientierter Perspektive zum Gegenstand des obligatorischen schulischen Unterrichts. Im Rahmen einer Evaluationsstudie, die sich an dem Forschungsansatz ‹Design-Based-Research› orientiert, untersuchen Selina Ingold und Björn Maurer u.a. die Möglichkeiten, eine produkt- und wertebezogene Kritik- und Reflexionsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Ein Zwischenbericht bilanziert Chancen, aber auch Grenzen einer wertebezogenen Reflexionskompetenz:

> «Die Reflexionen gingen insgesamt jedoch nicht über das konkrete Produkt und die damit verbundenen technischen und ästhetischen Fragestellungen hinaus. Haltbarkeit oder ökologische Nachhaltigkeit waren hier kaum ein Thema. Fragen zur gesellschaftlichen Wirkung im Sinne einer weiterreichenden Technikfolgenabschätzung ergaben sich nicht.» (Maurer und Ingold 2019, 51)

Die Arbeitsgruppe des Projekts zog vor dem Hintergrund der ersten Erfahrungen Konsequenzen für das anstehende Re-Design des Projekts, das prozessbegleitend vorgenommen wird (ebd., 52-53). So soll künftig verstärkt an Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (UN-Ziele) angeknüpft und zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Produktbeurteilungskriterien für die Reflexionsrunden erarbeitet werden.

Es ist zu hoffen, dass den skizzierten Beispielen weitere Studien und Forschungen zu Fragestellungen einer pädagogisch motivierten Medienkritik folgen. Wünschenswert sind vor allem Studien in pädagogischen Handlungsfeldern, die Entwicklungsprozesse auf der Basis *qualitativer Methoden* untersuchen. Wie Treumann et al. in Zusammenhang mit ihrer breit angelegten empirischen Studie festhalten, lässt sich die Kompetenz-Dimension der Medienkritik mit quantitativen Methoden nicht befriedigend fassen (Treumann u.a. 2007, 191).

Medienkritik: Ausgewählte Themen aus der aktuellen Fachdiskussion

Wie bereits in früheren Beiträgen ausgeführt (u.a. Niesyto 2017), trübte sich in den 1990-er Jahren und in der ersten Dekade der 2000-er Jahre in Zusammenhang mit einer Präferenz für subjekt- und kulturtheoretisch motivierte Medienaneignungsstudien der Blick für kritische Analysen zu gesellschaftlich-medialen Transformations- und Formatierungsprozessen und ihren Einfluss auf Mediensozialisation und Medienhandeln. Die Förderung von Medienkritik blieb zwar in den diversen Medienkompetenzmodellen weiterhin eine Zielgrösse und es gibt diverse Praxisprojekte, in denen die Förderung von Medienkritik eine wichtige Rolle spielt. Im gesamten medienpädagogischen Theoriediskurs fristete das Thema ‹Medienkritik› jedoch lange Zeit eher ein Schattendasein. Die Verschärfung medialer, sozialer und bildungsbezogener Problemlagen in der Gesellschaft führte in den letzten Jahren wieder zu einer stärkeren Berücksichtigung medienkritischer Fragestellungen, insbesondere was eine kritische Medien- und Gesellschaftsanalyse und damit verknüpfte Aufgaben für medienpädagogisches Handeln betrifft.

Der folgende Teil fokussiert auf Fragen einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse, auf das Subjektverständnis und auf normative Fragen bezüglich Medienkritik. Mit Blick auf praktisches medienpädagogisches Handeln plädiert der Beitrag im Schlussteil für die Stärkung von Ansätzen einer politisch-kulturellen Medienbildung, die die Förderung von Medienkritikfähigkeit in einem engen Wechselverhältnis von Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlicher Teilhabe verortet.

Notwendigkeit einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse

Aktuelle medienpädagogische Diskurse und Publikationen befassen sich verstärkt mit Fragen einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse. Zu nennen sind vor allem Analysen zur Exklusion des Humanen im Digitalzeitalter (u.a. Damberger 2019), zum digitalen Kapitalismus (u.a. Niesyto 2017), zur Datenkritik (u.a. Dander 2017; Aßmann u.a. 2016) und zur Technikkritik (u.a. Knaus 2017), zur digitalen Ungleichheit (u.a. Verständig, Klein, und Iske 2016) und zum digitalen Strukturwandel von Öffentlichkeit (u.a. Barberi und Swertz 2017; Röll 2018; Verständig 2017). Ein wichtiges Thema ist auch die Auseinandersetzung mit digitaler Ethik, den normativen und wertbezogenen Grundlagen und Kriterien für die Reflexion und Bewertung von Prozessen des digitalen Wandels (u.a. Grimm und Zöllner 2018; Rath 2017). Die Analysen verdeutlichen zum einen die Komplexität und die Vielzahl von Fragestellungen, Phänomenbereichen und Strukturen des digitalen Wandels. So ist es z.B. angesichts komplexer Plattformen bei Hybridmedien ein Problem, *isolierte* Analysen zu Einzelmedien und zu entsprechenden Medienkritiken zu machen.

Es geht dabei nicht nur um die technologische Ebene, sondern auch um Veränderungsprozesse bezüglich gesellschaftlicher Kommunikation, Sozialisation, Bildung und Kultur. Unstrittig ist, dass das exponentielle Wachstum von digitalen Speicherkapazitäten, die Miniaturisierung von Einzelbausteinen, die mobile Einsetzbarkeit und die interaktiven Möglichkeiten in Echtzeitkommunikation strukturelle Eigenschaften digitaler Medien sind, welche einen enormen Schub in der Kommunikation ermöglicht haben. Gleichwohl ist die Digitalisierung in nahezu allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens nicht allein technologieinduziert, sondern wird von ökonomischen und politischen Interessen massiv forciert. Es mangelt derzeit an einer zeitgemässen Reformulierung einer politökonomischen Medien- und Gesellschaftsanalyse, die medial-gesellschaftliche Strukturmuster und Interessenkonstellationen herausarbeitet und diese mit aneignungstheoretischen Ansätzen des subjektiven Medienhandels verbindet (Vermittlung von Mikro- und Makro-Ebene).

Der Analyseansatz einer «tiefgreifenden Mediatisierung» im Kontext eines «kommunikativen Konstruktivismus» und «kommunikativer Figurationen» (Hepp 2018) weist zwar auf wichtige medienbezogene

Entwicklungstrends (Ausdifferenzierung, Konnektivität, Omnipräsenz, Innovationsdichte, Datafizierung), den Stellenwert digitaler Materialität und auf die Überwindung der Einzelmedienperspektive hin und betont, «dass die grundlegenden Elemente der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit selbst medial vermittelt sind» (Hepp 2018, 7). Der Ansatz erwähnt aber nur am Rande die Notwendigkeit, eine «politische Ökonomie von Infrastruktur» zu untersuchen (unter Hinweis auf eine «umfassende Privatisierung» von «Tech-Unternehmen») (ebd., 9). Die von Hepp ins Zentrum weiterer Theorie- und Forschungsarbeit gerückte «materialistische Phänomenologie» betont sehr stark die Veränderung gesellschaftlicher und kommunikativer Beziehungen durch technische Netzwerke und Algorithmen, thematisiert jedoch weniger Macht- und Herrschaftsfragen, die mit der Nutzung dieser Technologie verbunden sind.

Der Ansatz der *strukturalen Medienbildung* von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009) bezieht Strukturfragen im Wesentlichen auf die immanente Strukturiertheit der Medien. Es geht um die konstitutiven Aspekte von Medien («Medialität») und um «transgressive Artikulationen im Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität» (Jörissen 2015, 55–62), die ästhetische Differenzerfahrungen und ästhetische Selbstbestimmung intendieren. Analytische Bezüge zu gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturfragen, insbesondere im Hinblick auf Macht- und Herrschaftsinteressen, sind bislang kein konstitutiver Bestandteil des Ansatzes der strukturalen Medienbildung. Im Fokus stehen eher Fragen nach der *ästhetischen Reflexion des Digitalen* und nach den Potentialen digitaler Ästhetiken und Praktiken im Kontext postdigitaler Artikulationskulturen (Jörissen 2019).

Gleichwohl sind Ausdifferenzierungen und Weiterentwicklungen des Ansatzes der strukturalen Medienbildung zu beobachten. So analysiert Dan Verständig (2017) in seiner Dissertation über *Bildung und Öffentlichkeit* im Schnittfeld von Bildungstheorie und öffentlichkeitstheoretischer Forschung «verschiedene Verflechtungen von Code und Sozialem unter Bedingungen digitaler Medialität» mit der Intention, «unterschiedliche Reflexivitätsgrade zu diskutieren, die den digitalen Medien einerseits und der darunter liegenden Infrastruktur andererseits eingeschrieben sind» (Verständig 2017, 237). In der Conclusio hebt Verständig u.a. hervor, dass «Algorithmen bei der Herstellung von Sichtbarkeit von zentraler Bedeutung

sind», insbesondere «entlang unterschiedlicher Kommerzialisierungslinien des Internet» (ebd., 241). Es reiche nicht aus, lediglich den Code offenzulegen; es sei erforderlich, auch infrastrukturelle Betrachtungen hinzuziehen, um verschiedene Abhängigkeiten und Dynamiken von Code erfassen zu können (ebd. 239). Die Arbeit von Verständig unterstreicht die Notwendigkeit, auch strukturelle Veränderungsprozesse zu untersuchen und dies im Kontext einer pädagogischen Medienkritik zu berücksichtigen (Verständig 2017, 81).

Zu einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse gehört auch das Thema ‹Medien und soziale Ungleichheit›. Hierzu gab es in der Vergangenheit in der Medienpädagogik verschiedene Analysen, insbesondere im Kontext von Medienaneignungs- und Mediensozialisationsstudien (u.a. Niesyto, Meister, und Moser 2009). Dabei zeigte sich, dass Formen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung vor allem dann sichtbar werden, wenn lebenslagenbezogene Ressourcen nicht ausreichen, um Medien aktiv und reflexiv für die eigene Lebensbewältigung und Persönlichkeitsbildung zu nutzen. In der Forschung wird zwischen einem ‹first-level digital divide› (Unterschiede im Zugang zu digitalen Medien) und einem ‹second-level digital divide› (unterschiedliche Nutzungspraktiken) differenziert.

In einer Zusammenschau bisheriger Studien halten Verständig, Klein, und Iske (2016) als «weitgehend unstrittig» fest, «dass sowohl die Möglichkeiten des Zugangs zum Internet (und zum *Mobile Web*) als auch dessen Nutzung ungleich verteilt sind und sich gerade auch sozial-strukturelle Ungleichheiten im Internet reproduzieren» (ebd., 51). Mit Blick auf neuere technologische Veränderungen im Internet analysiert die Autorengruppe einen ‹zero-level digital divide›, der die technologisch-strukturale Ebene des Software Codes betont:

> «Fragen des Zugangs zu und der Nutzung von Informationen spielen dabei eine ebenso zentrale Rolle wie Fragen nach einer möglichen technologisch-infrastrukturellen Vorstrukturierung von Inhalten, Kommunikations-, Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten. ‹Code› kann in dieser Perspektive gerade nicht als ‹neutral› verstanden werden.» (ebd., 53)

Im Ergebnis zeigt sich, «dass digitale Spaltungen und Ungleichheiten sowohl entlang existierender sozialer (offline) Ungleichheiten als auch entlang neuer Medientechnologien und deren Nutzungsweisen verlaufen» (ebd.). In medien- und gesellschaftskritischer Perspektive bedeutet dies, auf die genannten strukturellen Begrenzungen hinzuweisen und sich bewusst zu sein, dass ohne die einschneidende Veränderung entsprechender Rahmenbedingungen auch Formen einer milieusensiblen Medienpädagogik ihre Grenze hat.

Hier kommen wir zu einem Punkt, der über Fragen ungleich verteilter Ressourcen hinausgeht: es geht um übergreifende Strukturprinzipien, die die Entwicklung der heutigen Gesellschaft entscheidend beeinflussen. In einem Beitrag über *Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus* habe ich strukturelle Ähnlichkeiten von digitalen und kapitalistischen Prinzipien herausgearbeitet (siehe Niesyto 2017, 16–19):

- Die *Quantifizierung* von Sachverhalten: Die Messbarkeit von Prozessen, Kostenfaktoren, Tauschwerten, Profitraten korrespondiert – in Verbindung mit einem *quantitativen Wachstumsdenken* – auf das Beste mit der numerischen Repräsentation von Daten verschiedenster Art.
- In Verknüpfung mit dem digitalen Strukturprinzip der *Augenblicklichkeit* können in diesen quantifizierenden Prozessen z.B. im Hochfrequenzhandel an den Börsen bei Transaktionen riesige Kapitalgewinne in kürzester Zeit erzielt werden. ´
- Die *Miniaturisierung und Modularisierung* digitaler Bausteine sind wichtige technologische Voraussetzungen, um den Arbeits- und Materialaufwand zu reduzieren, die Fertigungstechnik und Logistik bei der Maschine-zu-Maschine-Kommunikation zu informatisieren *(Industrie 4.0)* und um die Mensch-Computer-Schnittstelle in Richtung *Mensch 2.0 / Künstliche Intelligenz* zu forcieren.

Des Weiteren passen die digitalen Strukturprinzipien der *Variabilität* und der *Simulation* sehr gut zu kapitalistischen Strukturprinzipien, die auf permanente Anpassungsfähigkeit, Effizienz und ökonomische Verwertbarkeit abzielen. Digitale *Vernetzung und Intera*ktivität ermöglicht die ständige und flexible Verfügbarkeit von Menschen und Maschinen. Die flexible Verfügbarkeit ist wesentlich, um als ‹global player› Kapitalakkumulation

in Richtung *Kapitalkonzentration und Monopolbildung* vorantreiben zu können. Hinzu kommt die neue Entwicklung, auf die Staab (2019) aufmerksam macht: «Klassische Monopolunternehmen agieren auf Märkten; die Leitunternehmen des digitalen Kapitalismus hingegen *sind* Märkte» (ebd., 30). Staab nennt diese neuartige Marktkontrolle «proprietäre Märkte» (ebd., 32).

Die Vermessung nahezu aller Lebenswelten und des eigenen Körpers offerieren die Optimierung des Alltags und des Selbst, haben allerdings einen harten kapitalistischen Kern: die Erschliessung neuer Absatzmärkte, die Ökonomisierung immer weiterer Lebensbereiche sowie eine umfassende Kontrolle und Überwachung der Menschen (Zuboff 2018). Gerade im Hinblick auf Medienkritik sind technologiegetriebene Zukunftsmodelle vom gesellschaftlichen Zusammenleben, die die Vielschichtigkeit des Menschseins letztlich der Präzision algorithmischer Berechnungen unterordnen, kritisch zu bewerten. Dies ist eine der elementaren Fragen, die auch in Bildungskontexten zu thematisieren ist. Es geht schlichtweg um die Frage, ob weiterhin eine Pluralität von Erkenntnisweisen von Wirklichkeit und gesellschaftlichen Entwicklungspfaden existieren wird – oder ob Verengungen auf binäre Modi des Weltverstehens und damit verknüpfte gesellschaftliche Leitbilder forciert werden (Niesyto 2017, 20).

In diesem Zusammenhang geht es auch um die Frage nach *alternativen* Entwicklungspfaden. Derzeit mangelt es an Überlegungen, die nicht nur die Problemfelder verschiedener Formen des digitalen Kapitalismus analysieren, sondern auch gesellschaftlich-ökonomische und mediale Alternativen konkret aufzeigen. Hier steht die Medienpädagogik vor der Aufgabe, sich erheblich stärker auf inter- und transdisziplinäre Diskurse mit anderen Disziplinen und zivilgesellschaftlichen Initiativen einzulassen, z.B. um Fragen einer Gemeinwohl-Ökonomie und Perspektiven einer Suffizienzpolitik auf bildungs- und medienbezogene Fragestellungen zu beziehen.

Dies betrifft auch grundsätzliche Fragen der künftigen Gestaltung des Bildungswesens. Aktuell dominieren funktionalistische Digitalisierungskonzepte in der Bildungspolitik, die auf die Optimierung bestehender Strukturen abzielen. Dass z.B. Schule grundlegend auch anders gestaltet werden könnte (inhaltlich, formal, architektonisch, sozialräumlich) als basierend auf aus dem Industrialisierungszeitalter stammenden Modellen,

blitzt mitunter bei speziellen (Modell-)Projekten auf, ist aber nicht Gegenstand einer tiefgreifenden Reform. Mehr als bedenklich sind in diesem Zusammenhang neuere digitale Medienkompetenzmodelle der EU, die auf funktionale Skills in mehrschichtigen ‹Kompetenzniveaus› abzielen – ohne z.B. medienkritische Dimensionen zu berücksichtigen (European Commission 2019).

Subjektverständnis in der Medienpädagogik reflektieren

In Analysen, die sich mit dem Theorem der medialen Selbstsozialisation auseinandersetzen, wurde bereits deutlich darauf hingewiesen, dass Postulate wie ‹Autonomie› und ‹Wahlfreiheit› im Medienhandeln vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer, kultureller und bildungsbezogener Ressourcen kritisch zu hinterfragen sind (Niesyto 2006, 61–62). In der aktuellen Diskussion betonen Valentin Dander und Stephan Münte-Goussar, dass eine starke Subjektorientierung in der Medienpädagogik auf einer Subjektkonzeption beruht, die das «autonome, gestaltende Individuum» in den Mittelpunkt rückt. Dieses Subjektverständnis korrespondiere mit der neoliberalen Ökonomie, die in der Theorie des «Humankapitals» von einem einzigartigen Subjekt ausgehe, «das seine Existenz unternimmt, indem es seine Kompetenzen, Talente und Potenziale als individuelles Vermögen aktiv, frei und vernünftig investiert» (Dander und Münte-Goussar 2018, 251). Die Autoren verweisen auf theoretische Diskurse der letzten Jahrzehnte, die «dem aufklärerischen Subjekt eine Absage erteilen» (ebd., 249). In Zusammenhang mit diesen Diskursen stellt sich auch die Frage, wie Subjekte ihren Eigensinn angesichts kapitalistischer Enteignungsprozesse und Hegemoniebestrebungen behaupten und entwickeln können.

Hierzu ist anzumerken, dass mediale und symbolische Enteignungsprozesse schon seit geraumer Zeit Gegenstand kritischer Analysen waren (und sind), insbesondere im Kontext von Ansätzen der Cultural Studies. Mit Blick auf verschiedene Paradigmen empfahl z.B. Stuart Hall, strukturalistische und kulturalistische Überlegungen zu verknüpfen (Hall 1999). Aktuelle sozialwissenschaftliche Subjektkonzeptionen, die sich nicht auf eine quasi-anthropologische Postulierung individueller Subjektivität und auch nicht «auf eine bloss normative Beanspruchung von Begriffen wie Selbstbestimmung und Mündigkeit» zurückziehen (Scherr 2017, 104), betonen:

> «Das individuelle Empfinden, Denken und Handeln ist in gesellschaftlich vorgegebene soziale Strukturen und Beziehungen eingebettet und ohne deren Berücksichtigung in seiner Entstehung und Entwicklung nicht verständlich.» (ebd., 105)

Dieses sozialwissenschaftliche Subjektverständnis ist anschlussfähig an Ansätze aus der Kritischen Erziehungswissenschaft und Kulturpädagogik (u.a. Krüger 1997, 57–80; Fuchs 2017, 17–21). So war z.B. für den Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn Bildung eine «entbundene Selbsttätigkeit», eine «Selbstverfügung», in welcher der Mensch als Subjekt in seine eigene Geschichte eintritt. Heydorn ging von der Dialektik von institutionalisierter Bildung und menschlicher Selbstbildung aus und betonte die Notwendigkeit von Distanzierungsmöglichkeiten und zur Ausbildung von Widerstandspotentialen gegenüber gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen. Bildung im Sinne von «educatio» bedeutet für ihn nicht «Unterweisung», sondern «Hinausführung» als ein Prozess entbundener Selbsttätigkeit (Sünker 2001, 163–67). Dieses Bildungsverständnis impliziert insofern kein überhöhtes Subjektverständnis, als es «Subjektivität begrifflich keineswegs notwendig mit individueller Autonomie im Sinne umfassender Unabhängigkeit von sozialen Bedingungen» gleichsetzt (Scherr 2017, 105). Gleichwohl betont dieses Bildungsverständnis die Möglichkeit zu selbstreflexiven Lern- und Orientierungsprozessen, wie sie auch medienkritische Aktivitäten intendieren.

Medienkritik und normative Fragen

Die Auseinandersetzung mit dem Subjektverständnis verdeutlicht zugleich die Notwendigkeit der Diskussion *normativer* Fragen. Zu unterscheiden ist zwischen normativen Setzungen (in Verbindung mit Zieldimensionen bei der Förderung von Medienkritik im Kontext von Medienkompetenz-Konzepten) einerseits und der empirischen ‹Verfasstheit› von Subjekten (z.B. den vorhandenen Formen der Weltwahrnehmung/-aneignung, der Weltdeutung, alltäglicher Medienkritik) andererseits. Zu beobachten ist, dass es in diversen medienpädagogischen Konzepten eine Reihe normativer Aussagen bzw. Zieldimensionen in Verbindung mit einer Medienkritik- und

Medienkompetenzförderung gibt, die oft nicht näher ausgeführt und begründet werden, z.B. ‹humane Gesellschaft›, ‹sozial verantwortliches Handeln›, ‹souveränes Leben›. Hier stellt sich die Frage, wie Medienpädagogik diese Begriffe inhaltlich konkretisiert und damit verbundene Fragen zum Gegenstand von Bildungs- und Orientierungsprozessen macht. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabenstellung und ist nicht mit einfachen, kanonförmigen normativen Leitlinien zu leisten.

Um es an einem Beispiel etwas zu verdeutlichen: Bezüglich ‹sozial verantwortlichen Handelns› in Verbindung mit ethischen und moralischen Kriterien gibt es z.B. entwicklungsbezogene Konzepte zur Medienkritik (Tulodziecki und Grafe 2018; Ganguin und Sander 2015), die sich auf die Stufenmodelle zur kognitiven Entwicklung (Piaget 1972) und zur Moralentwicklung (Kohlberg 1974) beziehen. Hier zeichnet sich ein Desiderat für weitere Studien ab. So wären z.B. Forschungsbefunde zur Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen auch im Lichte *aktueller* entwicklungspsychologischer Theorien und Befunde zu reflektieren. Auch Theorien und Befunde zu emotional-affektiven, motivationalen und sozialen Aspekten von Entwicklung sollten berücksichtigt werden, ebenso wie Netzwerk-Modelle und sozialkonstruktivistische Theorien.

Nicht zuletzt geht es bei normativen Fragen auch um grundlegende Ziele von Bildung und Erziehung. Der in letzter Zeit wieder öfters zitierte Wolfgang Klafki (1985) mag mit den Zielkategorien Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität auf einer allgemeinen Ebene eine Orientierung bieten. Diese Kategorien bleiben aber sehr abstrakt, wenn sie nicht auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen bezogen (in Klafkis Worten: auf «epochaltypische Schlüsselprobleme») und mit Reflexionen zur eigenen Positionierung und zu Handlungsmöglichkeiten verknüpft werden. Wer sich z.B. heute in der *Erwachsenenbildung* aus medienpädagogischer Perspektive mit Digitalisierung in der Arbeitswelt auseinandersetzt, sollte sich fragen, was denn nun Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in einer Situation bedeuten, wo viele Menschen Ängste vor Arbeitsplatzverlust haben und sich mit Hinweisen auf Schulungskurse zur Aneignung ‹digitaler Kompetenzen› nicht zufrieden geben. Hier sind, auch in medien- und gesellschaftskritischer Perspektive, Impulse einer erwachsenenpädagogischen Medienbildung gefragt, die

nicht bei der Aneignung von digitalem Funktions- und Verfügungswissen stehen bleiben. Denkbar sind z.B. *Zukunftswerkstätten* in lokalen Kontexten, die gemeinsam mit interessierten Erwachsenen gestaltet werden, um sich über die sozio-technischen Veränderungen in der Arbeitswelt auszutauschen, auch Befürchtungen und Ängste zu artikulieren und gemeinsam nachzudenken, wie man künftig leben und arbeiten möchte und wie man dies kooperativ, auch in Verbindung mit konkreten Projekten, angehen könnte. Ein solches Herangehen ist etwas anderes als Kurse zu ‹E-Learning› oder zu ‹Erwachsenenbildung 4.0› anzubieten. Es geht um *wert- und handlungsbezogene* Fragen, wie Menschen ihr Leben – auch in digital mediatisierten Welten – gestalten möchten.

Medienkritik und pädagogisches Handeln

Mit Blick auf pädagogisches Handeln haben sich in den letzten Jahren unterschiedliche Konzepte zur Medienkritik auf der Grundlage entwicklungsbezogener, sozial-ästhetischer, technikkritischer, systemtheoretischer, macht- und diskurstheoretischer Ansätze entwickelt (Niesyto und Moser 2018). Kinder und Jugendliche wachsen in konkreten gesellschaftlichen Kontexten auf. Diese Kontexte sind zu analysieren und zu bewerten, auch im Hinblick darauf, ob sie für das Heranwachsen förderlich sind oder nicht. Nach Dieter Spanhel umfasst medienpädagogisches Handeln in Form einer «Kontextsteuerung» des Medienhandelns drei aufeinander abgestimmte Aufgaben: die Begrenzung medialer Sinnorientierungsangebote (Rahmensetzung), Freiräume für selbstbestimmtes Medienhandeln (Autonomiegewährung) und medienpädagogische Begleitung (Medienkompetenzförderung) (Spanhel 2018, 119). Die spannende Frage ist, nach welchen Kriterien die Rahmensetzung erfolgt und wie pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Aushandlungs- und Grenzsetzungsprozessen solche Rahmensetzungen begründet und entwickelt – und zwar so, dass die Perspektive und die Rechte der Kinder und Jugendlichen gewahrt bleiben.[7]

Pädagogische Medienkritik ist nicht nur altersangemessen und milieusensibel zu gestalten (Niesyto 2018, 69), sondern im Sinne einer kritischen

7 Siehe hierzu auch die Dokumentation der Fachtagung zum Thema *Kinder, Rechte, Medien* (2018); https://www.id-tagung.de/

Medienpädagogik auch als *politisch-kulturelle Medienbildung* zu entwickeln. «Kein Mensch» – so der Sozialphilosoph Oskar Negt – «wird als politisches Wesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft» (Negt 2010, 13). Hierzu gehören Wissensbestände, Erfahrungen und die Bereitschaft, das eigene Denken und Handeln immer wieder auf soziale, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Kontexte zu beziehen: «Auch in der handlungsorientierten Medienpädagogik geht es nicht nur um differenzierte Wahrnehmung, Deutung, Analyse und Reflexion, sondern auch um veränderungsorientierte Interventionsformen» (Hug 2011, 6).

Medienkritik ist in dieser Perspektive wesentlicher Teil einer politisch-kulturellen Medienbildung, die ein weites Politikverständnis zur Grundlage hat, welches nicht auf Formen institutionalisierter Politik reduziert ist. Die Kritik am digitalen Kapitalismus und auch die manipulative Verwendung von Daten für politische und andere Zwecke gehört zu den Aufgaben der Medienkritik. Politisch-kulturelle Medienbildung verknüpft dabei alltags- und gesellschaftsrelevante Themen (im Sinne eines weiten Politikverständnisses) mit unterschiedlichen Formen medialer Artikulation und Kommunikation (medienkulturelle Perspektive).

Wichtig ist auch, wie strukturelle Zusammenhänge und Wirkmechanismen der Digitalisierung *anschaulich* und *praxisnah* so verdeutlicht werden können, dass Fragen des digitalen Wandels auf der Basis eigener Erfahrungen reflektiert werden können (siehe z.B. das Konzept ‹Digital Citizenship›, das Heinz Moser unter Bezug auf die amerikanischen Medienpädagoginnen Thoman und Jolls aufgreift; Moser 2019, 222–27). Bisherige Konzepte zur Medienkritik sind oft rationalitätslastig und betonen zu wenig das Zusammenwirken von kognitiven mit emotional-affektiven, sozialkommunikativen und ästhetischen Fähigkeiten. Gerade in handlungsorientierten Projekten besteht die Chance, aus dem *Modus der Produktion* mit Medien heraus Möglichkeiten für Reflexionsanlässe anhand der Auseinandersetzung mit den selbst erstellten Materialien zu eröffnen (Niesyto 2018, 68–69). Kinder und Jugendliche, die in bildungsbenachteiligenden Milieus aufwachsen, können in handlungsorientierten Medienprojekten anschaulich und praxisnah Medienkompetenzen und Medienkritikfähigkeit erwerben (siehe auch (Kutscher und Farrenberg 2017). Es ist wichtig, dies immer

wieder zu betonen: medienpädagogische Konzepte sind zielgruppenorientiert zu entwickeln und Theorie-Praxis-Zusammenhänge sind wesentlich, um auch medienpädagogische Theoriebildung und Forschung zu befruchten.

Literatur

Aßmann, Sandra, Niels Brüggen, Valentin Dander, Harald Gapski, Gerda Sieben, Angela Tillmann, und Isabell Zorn. 2016. «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics». http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf.

Aufenanger, Stefan. 2018. «Media Panics – zur Rhetorik bewahrpädagogischer Positionen in den Medien». In *Medien als Alltag. Festschrift für Klaus Neumann-Braun*, herausgegeben von Ulla Autenrieth, Daniel Klug, Axel Schmidt, und Armulf Deppermann, 462–82. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

Barberi, Alessandro, und Christian Swertz. 2017. «Strukturwandel der Öffentlichkeit 3.0 mit allen Updates». In *Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit. Reflexionen in pädagogischer Perspektive*, herausgegeben von Ulrich Binder und Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Preprint. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15610.

Brüggen, Niels. 2017. *Medienaneignung und ästhetische Werturteile: Zur Bedeutung des Urteils ‹Gefällt mir!› in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik*. München: kopaed.

Damberger, Thomas. 2019. «Antigott. Zur Exklusion des Humanen im Digitalzeitalter». http://damberger.org/wp-content/uploads/2019/02/Damberger-Antigott-2019.pdf.

Dander, Valentin. 2018. «Medienpädagogik Im Lichte | Im Schatten Digitaler Daten. Manteltext». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (Zurück in die Zukunft), 1-134. https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.vd.01.X.

Dander, Valentin, und Stephan Münte-Goussar. 2018. «Die Medienkritik, die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 247–59. München: kopaed.

European Commission. 2019. «The Digital Competence Framework 2.0». https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework.

Fuchs, Max. 2017. «Brauchen wir eine kritische Kulturpädagogik?» In *Kritische Kulturpädagogik*, herausgegeben von Max Fuchs und Tom Braun, 11–33. München: kopaed.

Ganguin, Sonja. 2006. «Das ‹Kritische› an der Medienkritik». In *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 71–86. München: kopaed.

Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2015. «Zur Entwicklung von Medienkritik». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike Von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 229–46. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Grimm, Petra, und Oliver Zöllner. 2018. *Mensch Maschine. Ethische Sichtweisen auf ein Spannungsverhältnis*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Hall, Stuart. 1999. «Die zwei Paradigmen der Cultural Studies». In *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, herausgegeben von Rainer Winter und Karl H. Hörning, 13–24. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.

Holzwarth, Peter. 2012. «Menschen verändern Bilder – Bilder verändern Menschen. Dossiers Medien im Kontext. Digital Learning Center». Pädagogische Hochschule Zürich. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/fachbereiche/medienbildung/dossier_bildmanipulation_2012.pdf.

Hug, Theo. 2011. «Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik». *Medienimpulse* 49 (2). https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi308.

Jörissen, Benjamin. 2015. «Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung». In *Medienkultur und Bildung*, herausgegeben von Malte Hagener und Vinzenz Hediger, 49–64. Frankfurt am Main: Campus.

Jörissen, Benjamin. 2019. «Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur». *Kulturelle Bildung online*. https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur.

Klafki, Wolfgang. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Knaus, Thomas. 2017. «Pädagogik des Digitalen. Phänomene – Potenziale – Perspektiven». In *Software takes command. Herausforderungen der ‹Datafizierung› für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Sabine Eder, Claudia Mikat, und Angela Tillmann, 49–68. München: kopaed.

Knaus, Thomas. 2018. «Technikkritik und Selbstverantwortung. Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 91–107. München: kopaed.

Kohlberg, Lawrence. 1974. *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Krüger, Heinz-H. 1997. *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

Kübler, Hans-Dieter. 2006. «Zurück zum ‹kritischen Rezipienten›? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik». In *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 17–52. München: kopaed.

Kübler, Hans-Dieter. 2018. «Prämissen und Paradigmen von Medienkritik. Versuch einer Kategorisierung». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 15–31. München: kopaed.

Kutscher, Nadia, und Dominik Farrenberg. 2017. «Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise für den 10. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen». https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kjbnrw-expertise-kutscher_farrenberg_u.a.pdf.

Maurer, Björn, und Selina Ingold. 2018. «Digitale Subtexte lesen und schreiben. Handlungsorientierte Medienkritik im MakerSpace an einer Primarschule». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 193–205. München: kopaed.

Maurer, Björn, und Selina Ingold. 2019. «Mit Making zu mehr digitaler Mündigkeit? Ein Design-Based Research-Projekt an einer Primarschule». *In medien + erziehung* Heft 4: 44–54.

Meister, Dorothee M., und Uwe Sander. 2017. «Kindliche Medien- und Werbekompetenz als Thema der Medienforschung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 3 (Jahrbuch Medienpädagogik), 185-200. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.11.X.

Missomelius, Petra. 2018. «Kritik als Cultural Hacking». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 167–77. München: kopaed.

Moser, Heinz. 2019. *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: Springer VS.

Negt, Oskar. 2010. *Der politische Mensch*. Göttingen: Steidl.

Niesyto, Horst. 2004. *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede: Langfassung einer Studie auf der Basis von Experten-Interviews in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz*. Ludwigsburg: Pädag. Hochsch.

Niesyto, Horst. 2006. «Medienkritik und Mediensozialisation». In *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 53–70. München: kopaed.

Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken), 1-29. https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X.

Niesyto, Horst. 2018. «Medienkritik – Entwicklungsphasen und aktuelle Herausforderungen». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 59–75. München: kopaed. http://www.horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2019/08/Niesyto_Medienkritik_2018.pdf.

Niesyto, Horst. 2019. «Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg-SL – Kernpunkte in teilprojektübergreifender Perspektive». In *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL*, herausgegeben von Thorsten Junge und Horst Niesyto, 207–32. München: kopaed. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/Junge/dileg-SL-2019-Niesyto_-_Ergebnisse_des_Entwicklungsprojekts.pdf.

Niesyto, Horst, Dorothee M. Meister, und Heinz Moser, Hrsg. 2009. *Medien und soziokulturelle Unterschiede*. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik 17. https://doi.org/10.21240/mpaed/17.X.

Niesyto, Horst, und Heinz Moser, Hrsg. 2018. *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. München: kopaed. http://www.horst-niesyto.de/band_medienkritik.pdf.

Niesyto, Horst, Matthias Rath, und Hubert Sowa, Hrsg. 2006. *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. München: kopaed.

Piaget, Jean. 1972. *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien, München, Zürich: Molden.

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

Röll, Franz Josef. 2018. «Öffentlichkeit in postdemokratischen Gesellschaften». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 33–44. München: kopaed.

Scherr, Albert. 2017. «Subjektbildung: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven». In *Kritische Kulturpädagogik*, herausgegeben von Max Fuchs und Tom Braun, 99–108. München: kopaed.

Scheuble, Walter, Sara Signer, und Heinz Moser. 2014. «Mediale Grundbildung. Das Modell der Pädagogischen Hochschule Zürich». In *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*, herausgegeben von Peter Imort und Horst Niesyto, 109–23. München: kopaed.

Schorb, Bernd, und Helga Theunert. 2000. «Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung». In *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*, herausgegeben von Bernd Schorb und Ingrid Paus-Hasebrink, 33–57. München: kopaed.

Seyferth-Zapf, Christian, Maria Seyferth-Zapf, und Silke Grafe. 2019. «Handlungsorientierte Förderung von Medienkompetenz im Umgang mit Propaganda der Gegenwart – deutsch-amerikanische Dialoge in einer digitalen Lernumgebung». In *Bewegtbildung denken – Beiträge zu Webvideo und politischer Bildung im Social Web*, herausgegeben von Netzwerk bewegtbildung.net. 33-44. Berlin/Bonn. https://www.bewegtbildung.net/handlungsorientierte-foerderung-von-medienkompetenz-im-umgang-mit-propaganda-der-gegenwart-deutsch-amerikanische-dialoge-in-einer-digitalen-lernumgebung/.

Spanhel, Dieter. 2018. «Medienkritik aus pädagogischer Perspektive. Kritik der medialen Bedingungen des Aufwachsens unserer Kinder und Jugendlichen». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 109–23. München: kopaed.

Staab, Philipp. 2019. *Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit*. Berlin: Suhrkamp.

Sünker, Heinz. 2001. «Bildung». In *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, herausgegeben von Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch, 2. Aufl., 162–68. Neuwied: Luchterhand.

Treumann, Klaus Peter, Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Eckehard Burkatzki, Jörg Hagedorn, Manuela Kämmerer, Mareike Strothmann, und Claudia Wegener. 2007. *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, Gerhard, und Silke Grafe. 2018. «Medienkritik angesichts von Digitalisierung und Mediatisierung aus handlungs- und entwicklungsorientierter Perspektive». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 125–37. München: kopaed.

Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verständig, Dan. 2017. «Bildung und Öffentlichkeit – eine strukturtheoretische Perspektive auf Bildung im Horizont digitaler Medialität». Dissertation, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. https://doi.org/10.25673/4919.

Verständig, Dan, Aleksandra Klein, und Stefan Iske. 2016. «Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten». *Si:So Analysen – Berichte – Kontroversen*. Universität Siegen: 50–55.

Zuboff, Joshua. 2018. *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt/New York: Campus.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy

Medien- und subjektspezifische Einflüsse auf die medienkritische Decodierungsfähigkeit

Sonja Ganguin, Johannes Gemkow und Rebekka Haubold

Zusammenfassung

Dorothee Meister folgerte auf der Basis einer theoretischen Diskussion über das Konzept der Medienkompetenz im vierten Jahrbuch zur Medienpädagogik, dass «die Herausforderung für die Pädagogik im Spannungsverhältnis zwischen Kompetenz und Performanz [besteht] und damit in der ‹Nichtidentität› eines universalen Regelsystems und regelgeleiteter aktueller Strukturierung in einer konkreten Sprechsituation» (Meister, Hagedorn, und Sander 2005, 171). Diese Schlussfolgerung ist kein triviales Zwischenfazit, sondern die Formulierung einer zentralen und zeitlosen Aufgabe der Medienpädagogik. Nach wie vor – und vermutlich auch mehr als je zuvor – steht die Medienpädagogik im Allgemeinen und das Konzept der Medienkompetenz im Speziellen vor der Aufgabe, einen tiefgreifenden Wandel von medientechnologischer Kommunikation pädagogisch zu begleiten. Ziel dieses Beitrages ist es, die inhärenten Strukturen der Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy offenzulegen, um damit das «Spannungsverhältnis zwischen Kompetenz und Performanz» (ebd.) am Beispiel der medienkritischen Decodierungsfähigkeit zu lockern. Diese ‹Lockerung› folgt der Idee einer medien- und subjektspezifischen Ausdifferenzierung von medienkritischer Decodierungsfähigkeit mit Fokus auf digitalen Medien und medialen

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

Ganguin, Sonja, Johannes Gemkow, und Rebekka Haubold. 2020. «Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy. Medien- und subjektspezifische Einflüsse auf die medienkritische Decodierungsfähigkeit». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 51–66. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.03.X.

Handlungsräumen. Dazu werden zum einen die drei theoretischen Konzepte – Kompetenz-Performanz, Medienkompetenz und Media Literacy vorgestellt. Zum anderen wird am Gegenstand von Medienkritik die Bedeutung von medien- und subjektspezifischen Einflüssen auf die Dimension der medienkritischen Decodierungsfähigkeit diskutiert.

Media Critique between Media Competence and Media Literacy. The Impact of Media and Subject Specifics on the media-critical decoding

Abstract

Based on a theoretical discussion, Dorothee Meister concluded in the fourth yearbook of media pedagogy, that «the challenge of pedagogy is the tension between competence and performance, thus in the ‹non-identity› of universal rules and the actual rule-based structuring of concrete speech» (Meister, Hagedorn, and Sander 2005, 171). This is rather a major and timeless challenge for media pedagogy than a preliminary conclusion. Still, and probably more than ever, media pedagogy in general and media competence in particular, face the task to address a deepening change of media-technological based communication. The goal of this contribution is to loosen «the tension between competence and performance» (ibid.) using the example of media-critical decoding. This ‹loosening› follows the idea of a differentiation of media-critical decoding by media, subject and situational specifics concerning digital media. First, the three theoretical concepts competence-performance, media competence and media literacy and their immanent structures will be presented. Second, by means of media critique the impact of media and subject specifics on media-critical decoding will be discussed.

Zum Spannungsverhältnis von Kompetenz und Performanz

Der Kompetenzbegriff hat seinen Ursprung in der Biologie und bezeichnet dort die Fähigkeit und die «Bereitschaft embryonaler Zellen, auf einen bestimmten Entwicklungsreiz zu reagieren» (Baacke 1975, 261). Die

Übernahme des Kompetenzbegriffes aus der Biologie in den sozialwissenschaftlichen Diskurs geht auf den US-amerikanischen Linguisten Chomsky (1957) zurück. Dessen Kompetenz-Performanz-Modell ist in der Psycho-Linguistik verortet. Chomsky formulierte die These, dass der Mensch über eine grundlegende Sprachkompetenz verfüge und geht dabei von der Annahme angeborener universaler Strukturen eines ‹Spracherwerbsapparates› aus. Für ihn ist die Sprachkompetenz die genetisch bedingte Fähigkeit die Sprache zu erlernen. Kompetenz beziehe sich auf kognitive Elemente, über die jeder Mensch verfüge und meine die Gesamtheit der Kenntnisse (auch der nicht bewussten), die eine sprechende/hörende Person von der eigenen Sprache hat. Er versteht unter Kompetenz in Anlehnung an Descartes und Humboldt die Fähigkeit von Sprechenden, nach bestimmten Regeln Sätze verschiedener Art zu bilden. Diese müssten sinnvoll aufgebaut sein, um von anderen verstanden zu werden (Baacke 1996). Anders als es die damals gängigen lernpsychologischen Modelle implizieren (beispielsweise das Reiz-Reaktions-Modell des Behaviorismus), sind Menschen so potenziell in der Lage, beliebig viele (unterschiedliche) Sätze zu generieren. Chomsky sieht Sprache als ein Mittel, um alle Gedanken zum Ausdruck zu bringen und auf jede neue Situation adäquat sprachlich zu reagieren. Dabei geht er davon aus, dass jeder Mensch über das Mittel einer ‹Universalsprache› verfügt. Kompetenz ist in Chomskys Modell das sprachliche Wissen. Sie steht in einem Wechselverhältnis, einer Spannung zu der Verwendung dieses Vermögens, was als Performanz oder sprachliches Können bezeichnet wird. Performanz meint den aktuellen Gebrauch, den ein Sprecher in einer konkreten Situation von seiner Kompetenz macht. Somit stellt die Performanz im Unterschied zur Kompetenz, die Leistung dar, Sätze zu verstehen und auch zu bilden. Dementsprechend ist Performanz die tatsächlich erbrachte Leistung, der Output eines Systems im Verhältnis zum Input, zu den Zielvorgaben oder dem von der Systemstruktur her Möglichen. Somit dient das sprachwissenschaftliche Kompetenz-Performanz-Modell von Noam Chomsky allgemein zur Unterscheidung von Kompetenz und Performanz, also dem Wissen um Regeln und deren konkrete Anwendung in einem aktuellen Sprechereignis.

Kritische Stellungnahmen zu Chomskys Ansatz laufen hauptsächlich darauf hinaus, sein Kompetenzbegriff bleibe zu «abstrakt, unhistorisch

und apersonal» (Kübler 1996, 128); denn empirisch erforschen lassen sich nur die erzeugten sprachlichen Äusserungen. Hieraus ergibt sich das Spannungsfeld zwischen jenen spezifischen Performanzen im Gegensatz zu meist universell angesetzten Kompetenzen.

Medienkompetenz zwischen Subjektideal und Subjektspezifik

Das deutsche Medienkompetenzverständnis baut insbesondere auf den Arbeiten von Dieter Baacke (1975; 1996) auf. Dieser versteht Medienkompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz (Habermas 1971). Die kommunikative Kompetenz nach Baacke bezieht sich dabei nicht nur auf das Sprachverhalten, «sondern auch [auf] andere Arten des Verhaltens (z.B. Gesten, Expressionen durch leibgebundene Gebärde, auch Handeln)» (Baacke 1975, 261). Für Baacke gilt der Mensch als ‹homo educandus›, also als erziehungsfähiges, aber auch erziehungsbedürftiges Lebewesen (Baacke 1975, 363). In diesem Sinne tritt die Kompetenz als normatives Konzept auf, da es den Menschen pädagogisch begleiten will und als idealistisch, da es dem Menschen Kompetenz unterstellt und diese somit zu einer grundlegenden anthropologischen Eigenschaft macht (Baacke 1994, 240).

Im Mittelpunkt steht bei Baacke das handlungsfähige Subjekt. Kompetenz wird gleichermassen vorausgesetzt und als erstrebenswertes Ideal eingeschätzt. Die individuelle Ausprägung der kommunikativen Kompetenz bleibt dabei aber «ein Spielraum des Menschen für die Bildung unendlich vieler Sätze wie für potentiell unbegrenztes Kommunikationsverhalten» (Baacke 1975, 101–102). Demnach entwickelt ein Individuum seine universelle Fähigkeit unter dem Einfluss sehr unterschiedlicher Variablen subjektspezifisch. Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit Medienkompetenz zur genetischen Grundausstattung des Menschen gehört. Argumentiert man z.B. mit der Wissensklufthypothese, dann liegt die Vermutung nahe, dass Medienkompetenz kein angeborenes Muster darstellt, sondern der Habitus im Umgang mit Medien von Bildung und somit von Erziehung abhängig ist.

Insgesamt geht Baacke davon aus, dass jeder Mensch als prinzipiell ‹mündiger Rezipient› zu betrachten sei, der zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch aktiv Medien nutze. In diesem Sinne meint Medienkompetenz nach Baacke «also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen» (Baacke 1996, 119). Baacke betont weiterhin, dass kommunikative Kompetenz die Fähigkeit ausdrücke, «variable Verhaltensschemata zu produzieren» (Baacke 1975, 286). Damit akzentuiert er die Fähigkeit, prinzipiell situations- und medienübergreifend zu handeln. Somit legt er kommunikative Kompetenz als universell aus. Damit gehört für Baacke Medienkompetenz ebenfalls zur kommunikativen Kompetenz in dem Sinne, dass Medien eine Besonderheit kommunikativer Strukturen darstellen. Obwohl Baacke sein Konzept zur Medienkompetenz eng mit der kommunikativen Kompetenz verbunden sah, grenzte er es von diesem ab, indem er «die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen» einbezog (Baacke 1996, 119), ohne diese jedoch konkret zu benennen.

In der Tradition der deutschen Medienkompetenz steht demnach ein idealisiertes Subjekt im Vordergrund, womit die Subjekte nicht individuellen, sondern universellen Massstäben unterliegen, die gleichwohl universell für jedes Medium gelten, lediglich ihre Performanzen seien zu unterscheiden. In Anlehnung an die klassischen Aufgabenfelder der Medienpädagogik hat Baacke (1996) eine Operationalisierung von Medienkompetenz vorgeschlagen, in der Medienkritik eine von vier Dimensionen darstellt.

Media Literacy als Chance für eine Medienspezifik

Media Literacy leitet sich vom englischen ‹literate› ab, also der Fähigkeit zum Lesen und Schreiben. Mit steigender Alphabetisierungsrate löste sich der herkömmliche Literacy-Begriff von seiner schriftgebundenen Bedeutung und wird heutzutage auf alle kommunikativen Zeichensysteme bezogen. In diesem Kontext verweist Media Literacy auf funktionelle Fähigkeiten (‹abilities›) und Fertigkeiten (‹skills›), alle medial vermittelten Kommunikationsformen zu nutzen, zu analysieren, zu evaluieren und zu produzieren (Aufderheide und Firestone 1993, 6).

Im Gegensatz zum deutschen medienpädagogischen Kompetenzverständnis basiert die theoretische Grundlage von Literacy auf dem Konzept des US-amerikanischen Pragmatismus (Tulodziecki und Grafe 2012, 50). Dieser fokussiert Handlungen als zentralen Faktor für Problemlösungen. Der Fokus auf Handlungen ist auch dem deutschen Kompetenzverständnis nicht fremd. Im Konzept der Media Literacy werden Handlungen jedoch – im Unterschied zum deutschen medienpädagogischen Kompetenzverständnis – nach wie vor an Medienbotschaften geknüpft. Die Verknüpfung mit Medienbotschaften kann bis zurück auf die Pionierarbeit zur Media Literacy von Len Masterman verfolgt werden. Masterman hat in einem seiner massgeblichen Werke zu Media Literacy mit dem Titel *Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles* (1989) Medien ins Zentrum seiner Betrachtung gerückt:

> «The central unifying concept of Media Education is that of representation. The media mediate. They do not reflect but re-present the world. The media, that is, are symbolic sign systems that must be decoded. Without this principle, no media education is possible. From it, all else flows» (Masterman 1989).

Hieran wird der fundamentale Unterschied zur deutschen Medienkompetenz sichtbar. Der deutschsprachige Diskurs favorisiert, bedingt durch die theoretische Genese des Kompetenzbegriffes, ein subjektiv-idealistisches Kompetenzverständnis (Gapski 2001; Gemkow 2017), während für Media Literacy die Medienbedingtheit von Kommunikation zentral ist.

Dieses Verständnis von Media Literacy spiegelt sich auch in dessen unterschiedlichen Definitionen und Modellen wider. Viele der Media Literacy-Modelle (z.B. Aspen Media Literacy Institute 2003; Potter 2004; MediaSmarts 2019) – aber auch Modelle zur Information Literacy (z.B. Eisenberg und Berkowitz 1990; SCONUL 2011; CILIP 2018) – bestehen aus der schrittweisen Decodierung medienspezifischer Codes. Dazu werden standardisierte Handlungsschritte formuliert. Eine der am häufigsten zitierten Definitionen von Media Literacy stammt vom Aspen Media Literacy Institute. Dieser Definition zufolge, ist Media Literacy «the ability to access, analyze, evaluate and create messages in variety of forms» (Livingstone 2004, 3).

Ein weiterer Definitionsvorschlag zur Media Literacy stammt von W. James Potter (2004, 36–38). Er konzeptualisiert in seinem Modell sieben Fähigkeiten. Dazu gehören standardisierte Handlungsschritte wie

- «breaking down the message»,
- «judging the value»,
- «determining which elements are alike in some way»,
- «generalizing [a] pattern to all elements»,
- «using general principles to explain particulars»,
- «assembling elements into a new structure», und
- «create a [...] accurate description capturing the essence of a message».

In diesem Verständnis von Media Literacy zeigt sich das Ziel, subjektübergreifende Handlungsschritte zu entwerfen, mit denen Medienbotschaften decodiert werden können. Anders als im deutschsprachigen Kompetenzverständnis rückt demnach neben dem Sender und dem Inhalt der jeweiligen Botschaft (‹message›) das Medium mit seiner spezifischen Codierungsweise ins Zentrum der Analyse. Diese medienspezifische Orientierung von Media Literacy ist entsprechend auch für die medienspezifische Ausdifferenzierung von Medienkritik, als Teil von Medienkompetenz, zentral.

Medienkritik als Gegenstand

Um Medienkritik als Teil von Medienkompetenz zu diskutieren, werden im Folgenden zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Medienkompetenz hinsichtlich der Dimension Kritik anhand der Ansätze von Baacke (1996), Tulodziecki (1997), Aufenanger (1997), Schorb (1997) und Moser (2010) referiert, die etwa zur gleichen Zeit und zwar Ende der 1990er Jahre entstanden sind. Den vorgestellten Ansätzen ist mit Ausnahme des Ansatzes von Tulodziecki gemein, dass sie hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung, bezogen auf die Vermittlungsebene von Medienkritik, abstrakt bleiben: Es werden keine direkten zu beobachtenden Handlungen (Performanz) benannt, die einer Operationalisierung von Medienkritik dienen könnten. Was sich demnach hinter dem Medienkritikbegriff im Sinne von Medienkompetenz genau verbirgt, wie sie sich performativ erkennen lässt und wie sie zu bewerten ist, bleibt vage.

So ist den Ansätzen gemeinsam, dass zwar von Kritik, Beurteilung und Bewertung gesprochen wird, jedoch nicht, wie diese konkret auszusehen haben. Zwar fordert Moser (2010) beispielsweise, dass der Einzelne über Kriterien verfügen solle, um Medieninformationen auf ihre Stichhaltigkeit und Relevanz hin zu beurteilen, gibt aber keine Kriterien an die Hand, mit deren Hilfe eine solche Bewertung möglich wird. Er benennt bei den Kriterien ebenfalls nicht, ob sie sich je nach Medium unterscheiden, also medienspezifisch bzw. medienabhängig sind oder auf alle Medien gleich angewandt werden können. Ausserdem muss berücksichtigt werden, ob es Bedingungen gibt, die dazu beitragen, welche Bewertungskriterien einem Individuum überhaupt zur Verfügung stehen. Andernfalls wäre davon auszugehen, dass alle Menschen gleichsam über dieselben verfügen können, die Kriterien also nicht subjektspezifisch wären.

Nach Ganguin ist Medienkritik ein mehrdimensionales Konstrukt; unter Medienkritik verstehen wir das kritische Wahrnehmen (1), Decodieren (2), Analysieren (3), Reflektieren (4) und Beurteilen (5) von Medien, ihren Inhalten, Formaten, Genres und Entwicklungen (Ganguin 2006; 2004.; Ganguin und Sander 2018). Die zweite Dimension von Medienkritik, die Decodierungsfähigkeit, die in diesem Artikel im Mittelpunkt steht, bezieht sich auf die Entschlüsselung der Mediensprache (Codes, Symbole, Informationsarten, Metaphern, Muster) durch Symbolverständnis (sowie Sprachverständnis) und Gedächtnisleistung. Damit entspricht sie jenem kommunikativen Kompetenzverständnis, das sich in den genannten Performanzen ausdrückt und sich als konkretes Beispiel eignet, die Notwendigkeit einer Medien- und Subjektspezifik zu erörtern.

Die Bedeutung der Medienspezifik für die Medienkritik

Die Medienspezifik ist Ausdruck bestimmter historischer Medienarrangements, die «ganz unterschiedliche Inszenierungsformen verlangen und Nutzungsbedingungen beinhalten» (Krotz 2012, 43). Mit dem digitalen Wandel verändert sich nicht nur die medienvermittelte Kommunikation, sondern auch «die soziale Bedeutung von Zeit und Raum [...], die sozialen Beziehungen und Normen der Menschen, die Machtkonstellationen, Werte, Traditionen und sozialen Regeln» (Krotz 2008, 54).

Damit ändern sich u.a. auch Medienbotschaften. Begünstigt wird dieser Prozess zum einen durch die Tatsache, dass Botschaften von Medien kommuniziert und repräsentiert werden. Zum anderen werden Medienbotschaften sozial konstruiert und stehen mithin in Abhängigkeit von sozialen Strukturen. Ändern sich soziale Strukturen, verändert sich auch die medienbasierte Kommunikation, da Kommunikation auf Normen, Machtkonstellationen, Werten und Traditionen beruht. Medienbotschaften stehen also im Wechselspiel – mit medienvermittelter Kommunikation einerseits und mit soziokulturellem Wandel andererseits.

In der empiriegeleiteten Konzeptualisierung ihres Medienkritikmodells hat Ganguin (2004, 3) ebenfalls auf die fehlende Medienspezifik in der deutschsprachigen Medienkompetenzdebatte hingewiesen:

> «In der Studie ist darüber hinaus die These formuliert worden, dass die Medienspezifik die Fähigkeit zur Medienkritik beeinflussen könnte. [...] Dies bedeutet, dass man über medienspezifische Kriterien verfügen muss, nach denen die Bewertung eines Mediums vorgenommen werden kann.».

Medienkritische Decodierungsfähigkeit ist laut Ganguin (2004, 4) durch die «Decodierung der Mediensprache (Codes, Symbole, Informationsarten, Metaphern, Muster) durch Symbolverständnis (sowie Sprachverständnis) und Gedächtnisleistung» gekennzeichnet. Der Wandel der Mediensprache darf dabei nicht missverstanden werden als Umbruch zwischen zwei medienhistorischen Epochen. Vielmehr bezeichnet die Digitalisierung selbst einen Prozess, in dem immer wieder neue Formen medienspezifischer Sprache entstehen.

Die Digitalisierung zeichnet sich nicht nur durch die Codierung von diskreten Werten und diskreten Zeiten aus. Symbole, die über digitale Medien kommuniziert werden, beinhalten z.B. den variierenden textbasierten Netzjargon (z.B. Akronyme wie ‹afaik›, ‹asap› oder ‹imho›), die Etablierung von Piktogrammen in Form von Emojis oder die meist nur zeitweise Konventionalisierung zweckentfremdeter Bilder als Internet-Meme (z.B. Captain Picards ‹Facepalm›, Kappas Gesicht als Kennzeichnung von Sarkasmus oder Chuck-Norris-Witze). Informationen unterliegen ebenso einem medienspezifischen Wandel, da sie durch Medien repräsentiert werden.

Allein Informationen, die entweder als nicht greifbarer subjektiver Informationsvorrat vorstellbar sind oder aber – in Abhängigkeit von der Reichweite des gewählten Medienbegriffes – als oral vermittelte Informationen auftreten, sind nicht medial repräsentiert. Die Medienspezifik von Informationen lässt sich insbesondere an dem humangeschichtlich umfangreichsten Angebot an Informationen – der Wikipedia – aufzeigen. Auf der Wikipedia werden Informationen auf eine Weise generiert, dargestellt, prozessiert und gespeichert, die von den Spezifika der Digitalisierung und der Plattform selbst abhängen. Auf der Wikipedia gibt es ein nebeneinanderher von kollaborativen Formen der Generierung von Inhalten, welche mit Formen der meritokratischen Prozessierung gemischt werden. Gemäss dem Meritokratieprinzip haben bestimmte Gruppen von Nutzenden – auf Grundlage des zeitlichen Bestehens ihres Accounts und der Anzahl ihrer generierten Beiträge auf der Wikipedia – erweiterte Rechte und Eingriffsmöglichkeiten auf der Plattform.

Diese wenigen Beispiele zur veränderten Mediensprache geben einen Einblick, welche dynamischen Formen die medienkritische Decodierungsfähigkeit adressieren muss, um in einer – abstrakt formuliert – «konkreten Sprechsituation» (Meister, Hagedorn, und Sander 2005, 171) als pädagogische Bezugsgrösse Orientierung geben zu können. Dementsprechend erfordert jedes Verständnis von Medienkritik und – im erweiterten Blick auch Medienkompetenz – ein Verständnis der zugrundeliegenden Medienspezifik.

Die Bedeutung der Subjektspezifik für die Medienkritik

Ergänzend zu dem Fokus auf die Medienbotschaft gilt es, Medienkritik ebenso an die Subjekte und ihre Handlungsmöglichkeiten zu knüpfen. Die folgende Betrachtungsweise nimmt deshalb die Medienaneignung (Schorb und Theunert 2000) als Grundlage der Mensch-Medien-Interaktion. Im Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit dem Medium sind vonseiten der Subjekte gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten vorausgesetzt, um Medien jeglicher Art decodieren zu können. Für digitale Medien sind hierbei – zusätzlich zu den bisherigen – andere Herausforderungen zu beachten. Daraus ergeben sich neue Anforderungen an eine

Medienkritikfähigkeit, die zu unterschiedlichen Zielgruppen (z.B. in ihrer didaktischen Ansprache aber auch normativen sowie persönlichen Massstäben) führt. Im Folgenden soll die Decodierungsfähigkeit in ihrer Abhängigkeit vom Subjekt – somit nicht subjektübergreifend, sondern subjektspezifisch – dargestellt werden.

Decodierungsfähigkeit lässt sich nicht entlang soziodemografischer Kenndaten bestimmen. Es ist nicht so, dass Frauen oder Männer, oder jene mit einem grösseren Einkommen ein besseres oder schlechteres Symbolverständnis an den Tag legen (van Deursen, van Dijk, und Peter 2011). Auch eine Korrelation mit dem Alter ist bereits widerlegt worden (ebd.; Youmans u.a. 2013). Um Unterschiede in der Decodierungsfähigkeit zu beschreiben, eignen sich am besten die Eigenschaften von Menschen, die direkt mit dem jeweiligen Medium der Aneignung verknüpft sind (Haubold und Ganguin 2017).

Ein Aspekt der Decodierungsfähigkeit umfasst die Gedächtnisleistung. Zielgruppen mit ähnlicher Gedächtnisleistung konnten bisher zur Genüge entlang der Entwicklungspsychologie eingeteilt werden. Mit der rasanten technischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte scheinen diese Modelle ihre Erklärungskraft verloren zu haben. Kognitiv «fertig entwickelte» Erwachsene (Haubold 2019) stossen auf einmal an ihre Grenzen, da in neu aufkommender Technik nicht das Lang- sondern das Kurzzeitgedächtnis an Bedeutung gewinnt. Die schnelle Verfügbarkeit und nahezu Allgegenwart der Informationen entlastet das Langzeitgedächtnis, was für junge Menschen vorteilhaft ist, Erwachsene jedoch vor Herausforderungen stellt (Wieland und Renatus 2019). Diese Gedächtnisleistung ist unabhängig davon, ob jemand mit sozialen Medien aufgewachsen ist oder nicht, sondern referiert schlicht auf abnehmende kognitive Fähigkeiten ab dem Jugendalter.

Ein zweiter Aspekt der Decodierungsfähigkeit umfasst das Sprachverständnis. Es ist relevant, auf welchen medialen Wortumfang, welches Zeichenverständnis zurückgegriffen werden kann, welche Dialekte und Grammatiken dem Subjekt vertraut und bekannt sind. Ähnlich wie bei analogen Medien sind Unterscheidungskriterien hierbei beispielsweise der Kontakt oder die Vorerfahrungen, die jemand mit den jeweiligen Medien(inhalten) hatte. Mit der Teilhabe an sozialen Medien verändern

sich jedoch das Sprachverständnis und die Decodierungsfähigkeit grundlegend. ‹Social media logic› bedeutet im Zusammenhang der Decodierung zum Beispiel, dass nicht allein die Sprache der Medien, sondern die Sprache derjenigen, die sie befüllen, gesprochen oder wenigstens verstanden werden muss. Es handelt sich dabei um kein neues Phänomen an sich, denn auch bei Buchherausgebern müssen Zwecke und Intentionen sowie Art und Weise reflektiert werden. Sind es jedoch statt einer Handvoll, zahlreiche Herausgeberinnen und Herausgeber, deren Habitus dynamischer ist, so folgen auch ihre Sprache und Kultur einer anderen Logik (Hepp, Berg, und Roitsch 2014). Während zum Beispiel die Bildzeitung zwar andere Ausdrücke in Form kürzerer Sätze verwendet, ist doch ihr Symbolsytem das gleiche wie in der FAZ oder der Süddeutschen. Im Social Media Bereich verändert sich dies fluider. Ikone wie Emoticons unterscheiden sich zwischen den Plattformen teilweise grundlegend in ihrer Bedeutung. Ein weiteres Beispiel sind Hashtags, die je nach Plattform unterschiedliche Funktionen annehmen und als Symbole oder Metaphern auftreten. Diese werden teils durch die Medienproduzierenden, hauptsächlich jedoch durch die Nutzenden und deren Verwendung in Wechselseitigkeit erschaffen, statt durch Redaktionsstatut und Auseinandersetzung zwischen Leitung und Redaktion. Ein Wissen um die Community ist ergo ein erheblicherer Faktor für die Decodierungsfähigkeit von Medienkritik als zuvor. Es bedarf nicht allein einer inhaltlichen, sondern auch einer technischen Übersetzung sowie einer Übersetzung, die sich der Medienkultur der jeweiligen Community widmet. So stellt es einen Unterschied dar, ob man Teil der Nutzendenkultur ist oder nicht, ob man sie kennt – oder zumindest «versteht».

Für Medienkritikfähigkeit bedeutet dies, nicht alle Subjekte als gleich zu betrachten – weder nach ihren Anforderungen noch nach ihrer Nutzung von Medienkritik, sondern gezielt Strategien zu entwickeln, die sich mit den Besonderheiten der Subjekte auseinandersetzen. Die Reflexion der eigenen Nutzung nimmt ihren Ausgang in den eigenen, individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten und lässt sich – besonders bei Erwachsenen – schwierig universell bestimmen.

Fazit

Der vorliegende Beitrag hat die Bedeutung von medien- und subjektspezifischen Aspekten für das Konzept der Medienkritik am Beispiel der Decodierungsfähigkeit diskutiert. Dabei wurde argumentiert, dass das Konzept der Medienkritik diese Aspekte nicht übergehen darf, um als medienpädagogische Zieldimension bestehen zu können.

Die Medienkritik kann dabei eine Position zwischen den Konzepten der Medienkompetenz und Media Literacy einnehmen. Dabei muss sie zugleich medienspezifisch aktuelle und sich dynamisch wandelnde Aspekte mit medienkritischen Kriterien adressieren, ohne dabei subjektspezifische Aspekte zu negieren oder diese mit althergebrachten soziodemographischen Normen zu idealisieren.

Mit der Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit durch kommunikative Medientechnologien entstehen neue Handlungsräume, die gleichwohl Möglichkeiten offerieren als auch Anforderungen stellen. Diese Handlungsräume sind vorstrukturiert. Diese Vorstrukturierung ist spezifisch für jede Plattform bzw. jedes mediale Angebot und stellt Handlungsmöglichkeiten und -bedingungen. Handlungsmöglichkeiten werden beispielsweise durch datenökonomische Intentionen verschiedener Akteure gezielt gelenkt. Handlungsräume werden durch kapitalistische Marktmechanismen strukturiert. Medienkritik muss daher die jeweilige Medienspezifik reflektieren. Es gilt sich mit den jeweils gegebenen Medienumgebungen spezifisch auseinanderzusetzen, da Handlungsräume erst in konkreten Medienumgebungen auf ihre Strukturierung hin untersucht werden können. Dies schliesst für das Konzept der Medienkritik aber auch ein, Handlungsräume empirisch zu untersuchen, um ihnen gegebenenfalls ein adäquates medienpädagogisches Korrektiv gegenüberzustellen. Für die medienpädagogische Forschung bedeutet dies, dass die Modellierung und Operationalisierung von Medienkritik im Besonderen und Medienkompetenz im Allgemeinen auf medienspezifische Aspekte zurückgreifen muss. Das heisst, es müssen auch Medienkompetenzmodelle entwickelt werden, die sich an medienspezifischen sowie auch thematischen Besonderheiten orientieren. Mögliche Fragen lauten hierbei: Was bedeutet es entsprechend sich in sozialen Netzwerken kompetent zu bewegen oder auf digitalen Informationsplattformen? Die medienpädagogische Forschung steht hierbei vor der Aufgabe, sich in Zukunft stärker zu positionieren.

Dies gilt ebenfalls für die Subjektspezifik. In der Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsräumen entstehen Möglichkeiten sich zu positionieren. Erst im Wechselspiel zwischen den Handlungsräumen und der subjektiven Positionierung tritt das jeweilige Subjekt zutage, welches medienkritisch handeln muss. Damit geht ein Verständnis sich wandelnder Identitäten und Bedürfnisse einher, die sich je nach Medienumgebung unterscheiden können. Dies schliesst die Perspektive ein, Subjekte nicht als vorgegeben zu betrachten, sondern als sich (selbst) konstituierend. Somit bildet das hier vertretende Verständnis von Medienkritik eine Brücke zwischen Medienkompetenz und Media Literacy, indem es zwischen Subjektideal und Subjektspezifik als auch Medienuniversal und Medienspezifik vermitteln kann und somit das ‹Spannungsverhältnis zwischen Kompetenz und Performanz› zu lockern vermag.

Literatur

Aspen Media Literacy Institute. 2003. «Literacy for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education». http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01_MLKorientation.pdf.

Aufderheide, Patricia, und Charles Firestone. 1993. *Media literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, D.C: Communications and Society Program, the Aspen Institute.

Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine Bestandsaufnahme». In *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, herausgegeben von Enquete Kommission «Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft; Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft» Deutscher Bundestag, 4:15–22. Enquete-Kommission: Zukunft der Medien. Bonn.

Baacke, Dieter. 1975. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. 2. Aufl. München: Juventa.

Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje Von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Deursen, Alexander J.A.M. van, Jan A. G. M. van Dijk, und Oscar Peter. 2011. «Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to medium- and content-related Internet skills». *Poetics* 39 (2): 125–44.

Eisenberg, Michael B., und Robert E. Berkowitz. 1990. *Information Problem-solving. The Big Six Skills Approach to Library & Information Skills Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

Ganguin, Sonja. 2006. «Vom Kritikbegriff zur Medienkritik». In *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 71–86. München: kopaed.

Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 6. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe6/Ganguin6.pdf.

Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2018. «Medienkritik: Zur Genese eines reflexiven Umgangs mit Medien». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 139–50. München: kopaed.

Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gemkow, Johannes. 2017. «Medienkompetenz und die Mediatisierung des Wissens. Zum Potenzial der Dispositivanalyse am Beispiel mediatisierter Wissensbestände». *merzWissenschaft* 6: 19–30.

Habermas, Jürgen. 1971. «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, herausgegeben von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann, 101–41. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haubold, Rebekka. 2019. «Age-Independence for Media Pedagogy». *Media Studies* 10 (20): 89–106. https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/medijske-studije/article/view/9596.

Haubold, Rebekka, und Sonja Ganguin. 2017. «The Elderly's Media Appropriation as Variable for Target Groups». *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network 10* Nr. 1: 27–43.

Hepp, Andreas, Matthias Berg, und Cindy Roitsch. 2014. *Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung, Kommunikative Vernetzung und das Gemeinschaftsleben junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS.

Krotz, Friedrich. 2008. «Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation». In *Medienkultur und soziales Handeln*, herausgegeben von Tanja Thomas, 43–62. Wiesbaden: VS.

Krotz, Friedrich. 2012. «Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert». In *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 27–55. Wiesbaden: Springer VS.

Kübler, Hans-Dieter. 1996. «Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz. Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik». *medienpraktisch* 20 (2): 11–15.

Livingstone, Sonja. 2004. «Media Literacy and the Challenge of new Information and Communication Technologies». http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf.

Masterman, Len. 1989. «Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles». https://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles.

MediaSmarts. 2019. «Digital Literacy Fundamentals. Canada's Centre for Digital and Media Literacy». http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals.

Meister, Dorothee M., Jörg Hagedorn, und Uwe Sander. 2005. «Medienkompetenz als theoretisches Konzept und Gegenstand empirischer Forschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 4*, herausgegeben von Ben Bachmair und Claudia de Witt, 169–86. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.08.10.X.

Moser, Heinz. 2010. *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Wiesbaden: VS.

Potter, James W. 2004. «The Media Literacy Model». http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/4889_Potter_Chapter_3_Media_Literacy_Model.pdf.

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» Deutscher Bundestag, 4:63–75. Enquete-Kommission: Zukunft der Medien. Bonn.

Schorb, Bernd, und Helga Theunert. 2000. «Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung». In *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*, herausgegeben von Bernd Schorb und Ingrid Paus-Hasebrink, 33–57. München: kopaed.

SCONUL. 2011. «The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. Core Model for Higher Education». http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf.

Tulodziecki, Gerhard. 1997. *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard, und Silke Grafe. 2012. «Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany». Journal of Media Literacy Education 4 (1): 44–60. https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol4/iss1/5.

Wieland, Mareike, und Rebecca Renatus. 2019. «You don't have to be quick to be information literate: comparing cognitive search strategies between younger and older adults». In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 35 (Media literacy), 1-19. .https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.16.X.

Youmans, Robert J., Brooek Bellows, Christian A. Gonzalez, Brittany Sarbone, und Ivonne J. Figueroa. 2013. «Designing for the Wisdom of Elders: Age Related Differences in Online Search Strategies». In *Universal Access in Human-Computer Interaction. User and Context Diversity*, herausgegeben von David Hutchison, Takeo Kanade, Josef Kittler, Jon M. Kleinberg, Friedemann Mattern, John C. Mitchell, und Moni Noar, 240–49. Berlin, Heidelberg: Springer.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

(Medien-)Bildungskulturen im Wandel

Digitalisierung als Katalysator für veränderte Wissenszirkulationen

Bianca Burgfeld-Meise

Zusammenfassung

Medien sind Träger von Bildungsinhalten, ermöglichen Kommunikation und Aushandlungsprozesse (vgl. Großklaus 2008). Sie sind jedoch mehr als Container oder Archive, vielmehr formen sie die Inhalte, deren Produktion, Distribution und Möglichkeiten der Partizipation und Rezeption. Großklaus plädiert in diesem Sinne dafür, die Ordnung von Bildung und Bildungsdiskursen als medial strukturiert zu begreifen (vgl. ebd.). Stetig fortschreitende Digitalisierungsprozesse haben diese Ordnungen ins Schwingen gebracht (vgl. Stalder 2016). Der vorliegende Beitrag diskutiert einige dieser Veränderungsprozesse, in dem die Relation von Medien, Digitalisierung und Bildung zusammengedacht wird, wenngleich dies komplexe Thema hier nicht in Gänze erschlossen werden kann. Ausgehend von einem allgemeinen Bildungsverständnis werden Perspektiven vorgestellt, die Medien in diese Kontexte einbeziehen. Auf dieser Basis werden exemplarisch historische Bildungsverständnisse aufgegriffen, um den stetigen Veränderungscharakter von Bildung zu akzentuieren. Aus diesen Diskursen heraus wird letztlich ein Blick auf aktuelle Wandlungsprozesse geworfen und mit Beispielen veranschaulicht.

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

Burgfeld-Meise, Bianca. 2020. «(Medien-)Bildungskulturen im Wandel. Digitalisierung als Katalysator für veränderte Wissenszirkulationen». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 67–83. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.04.X.

Transformational (media) education cultures. Digitization as an accelerator for changing circulations of knowledge

Abstract

Media are providing educational contents, communication, discussion and negotiations (cf. Großklaus 2008). But they are more than containers and archive of educational content. They are constructing content, production, distribution and are enabling participation and reception (Ibid.). Großklaus points out that media structures the logic of education and educational processes. Continuous digitization has impacts on the logics and structures of education (cf. Stalder 2016). This contribution discusses some of these changes in educational processes in a perspective that combines media, education and digitization. First, the article addresses education in general to extend with dimensions on media and digitization. Media-historical impacts on education indicate the different aspects of transformation. On this point, some current transformations will be discussed exemplary. The phenomenon cannot be discussed entirely, but the articles gives insights in educational transformation based on digitization.

1. Medien und Bildung – Medienbildung

Humboldts Bildungsideal ist eine zentrale Zielvision deutscher Bildungsdiskurse: Humboldt sieht Bildung, Welt und Mensch miteinander verknüpft. Der Mensch bildet sich selbst und wird dadurch erst Subjekt, da Bildung als etwas Ganzheitliches betrachtet wird (vgl. Humboldt 2007). Klafki hingegen plädiert konkreter für eine soziale Verankerung von Bildung als Allgemeinbildung, die den Menschen dazu befähigt, selbstbestimmt, partizipativ und solidarisch sein Leben zu vervollkommnen. Daher muss Allgemeinbildung allen Menschen zugänglich sein. In seinem Bildungskonzept geht es zudem um die Bearbeitung vorherrschender gesellschaftlicher Fragestellungen und Probleme. Eine dieser Fragestellungen und Herausforderungen sind mit Medien und deren Entwicklungen verbunden (vgl. Klafki 2007). Um Medien in Bildungskontexte einzurücken, gibt es verschiedene Möglichkeiten, Auslegungen und Akzentuierungen wie mit den unterschiedlichen Begriffen der Medienkompetenz, Medienerziehung

und Medienbildung angedeutet wird. Dieter Baacke (1996) liefert eines der einflussreichsten Medienkompetenzmodelle der Medienpädagogik. Er fasst Medienkompetenz als besondere Form kommunikativer Kompetenz, mit der alle Sinnesakte der Wahrnehmung und der Handlungskompetenz (Weltermächtigung / Weltveränderung) verbunden sind. Er sieht den Menschen als kompetentes Wesen, dessen Fähigkeiten einer Förderung bedürfen. Somit stellt der Kompetenzbegriff bei Baacke einen deutlichen Bruch zur umgangssprachlichen Verwendung des Begriffes als Expertenbezeichnung dar. Ebenso wendet sich Baacke gegen erziehungswissenschaftliche Auslegungen des Kompetenzbegriffs, in denen Kompetenz als Wissens- und Handlungsmuster begriffen werden, die adäquat angewendet werden müssen. Baacke rekurriert hiermit auf Habermas und auf Chomsky, in deren Überlegungen kommunikatives Handeln dem Streben nach dem wahrhaftigen Diskurs folgt und auch Entwicklungen von Ich-Identität beinhaltet. Der Sprecher muss über die Sprachrichtigkeit von Sätzen entscheiden und unbegrenzt Sätze produzieren können (vgl. ebd.). Baacke versteht den Menschen somit als Wesen mit einer angeborenen Sprachfähigkeit:

> «Jeder Mensch ist ein prinzipiell 'mündiger Rezipient', er ist aber zugleich als kommunikativ kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!) sich über die Medien auszudrücken» (Baacke 1996, 117).

Es gibt jedoch einen Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz. Die bei jedem Menschen vorhandene Kompetenz muss zur Performanz gefördert werden. Medienkompetenz entwickelt sich nicht von selbst, sondern wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Wer somit mit seinem sozialen bzw. kulturellen Kapital benachteiligt ist (vgl. Bourdieu 1983), hat es schwerer, diese Fähigkeiten zu erlernen und zu beherrschen. Performanz bedeutet in diesem Sinne, Handeln abhängig von subjektiven Faktoren (wie etwa Lebensgeschichte, Motivation), gesellschaftlichen Voraussetzungen (z. B. Institutionen, Rollen, Normen) sowie von situativen, entwicklungsbedingten, sozialen und kulturellen Faktoren. Es geht somit nicht um den Erwerb spezieller Fähigkeiten, sondern um den Erwerb von Handlungsmustern, die transformativ angewendet werden

sollen. Medienkompetenz muss also als ein Modell verstanden werden, das alle Medien einbezieht und diese nicht auf den Bildungsbereich reduziert, sondern als Aufgabe des lebenslangen Lernens interpretiert. Angesichts stetiger Technikentwicklung ist es also umso wichtiger, ein allgemeines Medienkompetenzmodell zumindest als Basis zu verstehen, das flexibel an die vielfältigen Veränderungsprozesse angepasst werden kann. Baackes Medienkompetenzmodell erstreckt sich über die vier grundlegenden Dimensionen Medienkritik, Medienwissen, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1996).

Der Begriff Medienbildung wird ebenfalls polysem verwendet. In der Medienpädagogik bewirkte die stete Medienentwicklung, die verschiedensten Medien auf ihre Vermittlungspotenziale für Bildungszwecke zu betrachten (vgl. etwa Meyer 1978), oder aber die Konkurrenz von Medien zu bisherigen Bildungsinstitutionen in den Blick zu nehmen (vgl. Heimann 1961). Auch Adornos Theorie der Halbbildung ist hier anzusiedeln, die eine kritische Haltung zur Kulturindustrie vertritt und daher die Unmöglichkeit einer Bildung durch Massenmedien akzentuiert (vgl. Adorno 1959). Schelsky wiederum verneint zunächst die Bildungsoption der Medien, gibt aber dennoch zu bedenken: «Die Weltkenntnis des normalen Alltagslebens ist die Voraussetzung jeder Bildung eines modernen Menschen; diese Weltkenntnis vermitteln sehr wesentlich die Massenkommunikationsmittel; also: Ohne Massenkommunikationsmittel keine Bildung!» (Schelsky 1965, 64). Mit der Forderung nach visueller Bildung ist vor allem die Forderung nach materiellem Medienwissen verbunden. Medienbildung als übergreifender Begriff für diese Positionen entwickelte sich jedoch erst in den 1990er Jahren. So kann man Medienbildung integrativ

> «von der (reflexiven) Medienverwendung und Mediengestaltung für Lernen und Lehren über die Medienerziehung und die Informationstechnische Grundbildung bis zu bildungsrelevanten Aktivitäten in medialen Räumen bei unterschiedlichen Zielgruppen» (Tulodziecki 2011)

beschreiben. Weitere Differenzierungen haben etwa Aufenanger (1999), Jörissen und Marotzki (2009) und Spanhel (2010) vorgenommen. So steht Medienbildung infolge einer Ausweitung des bisher geltenden Medienbegriffs innerhalb der Medienpädagogik für eine Perspektive, die Bildung als

grundsätzlich medial bedingt betrachtet (vgl. Hug 2007; Bettinger 2012; Meyer 2013). Erst kürzlich ist mit dem Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt ein Modell erarbeitet und veröffentlicht worden, welches speziell die Herausforderungen der digitalen Bildung in interdisziplinärer Perspektive auf Medienbildung thematisiert (vgl. Brinda u. a. 2019). Dieses Modell versteht sich, wie in Abbildung 1 dargestellt, als Ergänzung und Erweiterung des Dagstuhl Dreiecks (vgl. Gesellschaft für Informatik 2016).

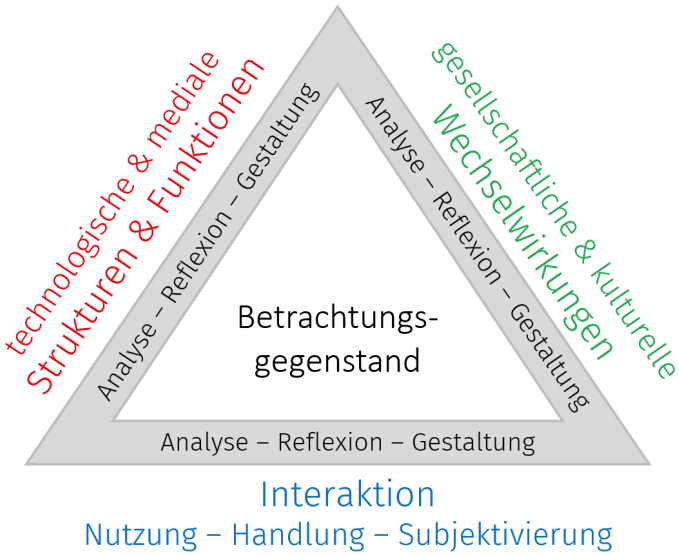

Abb. 1.: Frankfurt Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt (Brinda u. a. 2019).

Da Medien in dieser Perspektive nicht nur Speicher und Vermittlungskanäle von Wissen darstellen, sondern tiefgreifend mit Wissensproduktion verbunden sind, müssen historische und mediale Bedingungen der Wissensproduktion erschlossen werden, um Praxis- und Reflexionswissen aufzubauen (vgl. ebd.). Identitäten sind im besonderen Masse von Medien und Medienkulturen abhängig, da sie das Selbst- und Weltverhältnis der Subjekte prägen. Um Identitätskonzepte und Generationsprozesse zu verstehen, ist das Wissen um diese Abhängigkeit notwendig. Die ästhetische Dimension der Medien bedarf einer Förderung des Wissens um

medienästhetische Formen und Strukturen. Eine medienästhetische Bildung hat in diesem Sinne Einfluss auf Medienpräferenzen und den damit verbundenen diversen Optionen. Die Wahrnehmung, Analysefähigkeit und Reflexivität von normativen Mustern ist ebenso ein Teilbereich medienkultureller Bildung. Diese medialen Codierungen gilt es zu identifizieren und vergleichend zu analysieren, um soziale wie kulturelle Identifikationspotentiale sowie deren Dynamik erfassen und beschreiben zu können (vgl. ebd.).

Die aufgeführten Perspektiven sind keineswegs als konkurrierende Perspektiven zu verstehen, sondern vielmehr als komplementäre Sensibilisierungen für die Vielschichtigkeit medialer Nutzungs-, Orientierungs- und Handlungsdimensionen, die tief in unserem Alltag verwurzelt sind und Bildungskontexte beeinflussen. Letztlich prägen Medien sowie deren Wandel wie derzeit der, der Digitalisierung, unser Selbst- und Weltverständnis (vgl. Luhmann 2004), sodass diese Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Konzepten bearbeitet werden müssen, damit Menschen reflexiv mit und gegenüber Medien und deren Implikationen handeln können. Was sind also unter den Bedingungen fortschreitender Digitalisierungsprozesse die medialen Strukturen, Implikationen und Herausforderungen? Ein Rekurs auf medienhistorische Bildungsverständnisse gibt im Folgenden Hinweise auf grundlegende Bedingungen und belegt, dass kulturelle Veränderungsprozesse von Bildungsdiskursen kein genuines Phänomen der Digitalisierung (vgl. Giesecke 1991; Darnton 2009) sind.

2. Medien(Bildungs-)geschichte(n): Vom Buch zum Internet

Die Zirkulation von Wissen hat sich im Zuge der Digitalisierung gewandelt. Daher wird nun durch historische Medien-(Bildungs-)geschichten ein Verständnis für aktuelle Veränderungsbewegungen erarbeitet.

Michael Giesecke zeigt in seinen Schriften auf, wie sich Bildungsverständnisse im historischen Verlauf mit den Medien verändern. Dazu greift er mit der Quelle der Naturgeschichte des Plinius 77 nach Christus ein Beispiel aus der Antike auf. Diese Quelle wählt er, da dieses Dokument die

Zeiten überdauert hat und sich bereits Bildungs- und Medienwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mit der Analyse dieser Quelle auseinandergesetzt haben. Diese vorangegangenen Analysen attestieren Plinius eine fehlende Anschaulichkeit, die sich in der Ungenauigkeit der visuellen Repräsentation der Pflanzen manifestiert. Diese mehrheitliche Einschätzung nutzt Giesecke, um zu zeigen, dass die Schrift von Plinius missverständlicherweise unter den Bedingungen moderner Kommunikationsideale interpretiert wurde. Die Naturgeschichte des Plinius entwickelt sich jedoch aus der Wissensweitergabe oraler Kulturen. Dies kann an der Gestaltung des Buches nachvollzogen werden. Es gibt Beschreibungen der Pflanzen, die bildliche Abbildung bleibt skizzenhaft. Dies ist jedoch kein Unvermögen, sondern dem Bildungsideal oraler Kulturen geschuldet. Das Buch ist zu diesem Zeitpunkt kein autarkes Bildungsmedium der Lernenden, sondern vielmehr ein Werkzeug, welches den auf Anwesenheit von Lehrenden und Lernenden basierenden Lernprozess unterstützt. Die Wissensweitergabe vollzieht sich ins Präsenz, da der Lehrende über das Wissen verfügt, welches er in Anschauung der realen Pflanzen an die Lernenden weitergibt.

Dieser Blick in die Vergangenheit sensibilisiert indes für sich verändernde Bildungslogiken unter den Bedingungen der Digitalisierung. Digitalisierung ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess unterschiedlicher Dynamiken und Konjunkturen und aktueller Herausforderungen. Zuerst liesse sich kontrastieren, dass Digitalisierung nicht nur unsichtbar ist, sondern ganz physisch auf Leitungen, Kabel, Schalter und Interfaces angewiesen ist (vgl. Drucker 2013). Darüber hinaus werden kulturelle Artefakte digitalisiert oder digital zur Verfügung gestellt. Auf dieser Basis lassen sich Zentralperspektiven wie Verfügbarkeit, Zugang, Vervielfältigung und dergleichen aufzeigen. Damit einhergehend ereignen sich auf jeder Stufe Demokratisierungsprozesse des Lesens und der Bildung (vgl. Darnton 2009). Durch den Buchdruck löst sich das Wissen vom Autor, es wird mobil. Die Kulturtechnik des Lesens verbreitet sich in der Folge. Robert Darnton skizziert in diesem Kontext zunächst ein Szenario, in der Digitalisierung zu einem ungeheuren Fortschritt und einer enormen Beschleunigung führt:

> «Wenn man die Geschichte in dieser Weise betrachtet, erscheint die Geschwindigkeit in der Tat atemberaubend: 4300 Jahre von der Schrift zum Kodex, 1150 vom Kodex zu den beweglichen Lettern,

> 524 Jahre von den beweglichen Lettern zum Internet, vom Internet zu den Suchmaschinen 19 Jahre, sieben von den Suchmaschinen zu Googles algorithmischem Ranking nach Relevanz – und wer weiß was hinter der nächsten Ecke auf uns wartet» (Darnton 2009, 38).

Darnton plädiert jedoch dafür, nicht in diese asthmatische Logik einzustimmen, sondern ganz im Gegenteil jedes Zeitalter als Informationszeitalter mit eigenen Gesetzmässigkeiten zu interpretieren. Dabei ist es in jedem Zeitalter entscheidend, sich der Instabilität von Text anzunehmen. Als Beispiel dienen ihm die publizistischen Eskapaden Voltaires. Dieser verfasste nach dem Druck seiner Werke alsbald Korrekturen und Ergänzungen, sodass es immer wieder Neufassungen seiner Werke gab. Darüber hinaus gab es zu dieser Zeit viele Piratendrucke. Das heisst, es gab viele kleine Verlage, die diverse Bücher druckten. Diese wurden kaum mit den Originalen abgeglichen oder durch das Copyright geschützt, sondern vielmehr durch die Verlage ergänzt, gekürzt und verändert. Dies bildet einen gelungenen Kontrapunkt zu Lesarten der Digitalisierung, in denen Dekontextualisierung als Novum im Vordergrund stehen. Darntons Interpretation verdeutlicht, dass Information nie einfach vorhanden war, sondern immer auf Auseinandersetzungsprozessen beruhte.

So verhält es sich für Darnton auch im Kontext der Digitalisierung. Natürlich sind durch das Internet Informationen leichter und schneller verfügbar. Dies veranschaulicht er mit einem Vergleich von herkömmlichen Bibliotheken und dem Internet. Physische Bibliotheken sind in seiner Sichtweise «Zitadellen des Lernens» (Darnton 2009, 45). Von Mauern umgeben wird das verfügbare Wissen aufbewahrt. Es wurde sorgfältig ausgewählt, systematisiert und katalogisiert. Bibliotheken sind in dieser Perspektive Gebäude mit komplexen Architekturen, um Wissen übersichtlich zu verwalten. Das Internet in seiner jetzigen Form ist dagegen vielmehr ein offener Endlosraum, welcher jede Minute um weitere Informationen wächst. Wo das Wissen oder genauer die Information ist, ist zunächst fragwürdig, genauso wie deren qualitativer Gehalt, da es im Vergleich zur Bibliothek weniger editorische Begleitung sowie Systematisierung gibt (vgl. Lovink 2009).

Die Qualität dieser Informationen muss jedoch einer ebensolchen Prüfung unterzogen werden wie ein Abdruck aus Voltaires Nachlass. Google als zentraler Gatekeeper bei der Digitalisierung von Büchern wird dabei häufig eine besondere Rolle zugeschrieben. Hierbei gibt Darnton zu bedenken, dass Google sich nicht als Bildungsinstitution versteht, im Grunde nicht das Wissen der Menschheit bereitstellen möchte, sondern sich selbst als Werbefirma sieht, welche Daten über Nutzerinnen und Nutzer an Werbekunden verkauft. Daher ist die Digitalisierung von Büchern lediglich ein Mittel, um mehr Kundendaten zu generieren und in der Folge verkaufen zu können. Daher plädiert er für eine differenzierte Betrachtung von Google als Digitalisierungsunternehmen für Bücher.

Daniela Pscheida (2009) analysiert das Internet als Leitmedium für Bildungsdiskurse. Medien sind für sie zunächst Technologien, die die Präsentation, Speicherung und Weitergabe von Wissensbeständen ermöglichen und somit Menschen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbinden und deren Selbstverständnisse prägen. Um Leitmedium zu sein, müssen Medien eine spezifische Ermöglichungsfunktion anbieten und auf besondere soziale Bedarfe antworten. So ist für Pscheida das Internet das Leitmedium der Wissensgesellschaft. Die Wissensgesellschaft existiert demnach, weil Wissen zum vierten, entscheidenden Produktionsfaktor geworden ist und unser Alltag mehr und mehr durch Wissen bestimmt wird. Wissensgesellschaften produzieren aber auch permanent neues und aktuelles Wissen und stellen dieses bereit. Damit ereignet sich auch eine Ökonomisierung des Wissens, eine stärkere Kontextualisierung sowie Pluralisierung und Dynamisierung von Wissen. Dies zeigt sich an Phänomenen wie dem Wissensverfall, an Revisionen von Wissensbeständen als auch unterschiedlichen divergierenden Wissensangeboten (vgl. Pscheida 2009). Die Stabilität von Wissen erodiert, es stellt sich ein Gefühl des Nicht-Wissens angesichts der Fülle von potentiellen Wissensbeständen ein und dies führt zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit (vgl. Riethmüller 2012).

Diese Betrachtungen zeigen sehr anschaulich, wie grundlegend sich die Wahrnehmung, Rezeption und Aneignung von Medien in Bildungskontexten verändern kann. Darüber hinaus sind Informationen und daraus erwachsende Lernprozesse nie selbstverständlich und müssen hinterfragt

und erarbeitet werden. Dennoch kann die Entwicklungstendenz beobachtet werden, dass Informationen im Zuge der Digitalisierung zunächst durch das Internet und seine Dienste müheloser und stetiger zur Verfügung stehen. Individuelle Orientierung, Speicherung, Kategorisierung und Aneignung sind unter dieser Perspektive als aktive Lernaneignungsprozesse des informellen Lernens ebenso wie konkurrierende Bildungskulturen interessant.

3. Konkurrierende Wissens- und Bildungsdiskurse

Die Rezeption von medialen Inhalten wird häufig verkürzt als Unterhaltung oder einfacher Konsum von Medien verkannt. Wenn informelles Lernen als kulturelle Ressource ernst genommen wird, gilt es dies stärker zu hinterfragen. In Anlehnung an das Aneignungsverständnis der Cultural Studies, ist Rezeption kein passiver, sondern ein aktiver Prozess (vgl. Fiske 2001; Hall 1999; Hepp 1998). In dieser Perspektive sind bereits das Suchen und Auswählen von medialen Inhalten aktive, präferenzorientierte Aneignungsstrategien, die ebenso als Lern- und Bildungsprozesse verstanden werden können. Gerade wenn im Kontext der Bildung zwischen formellen und informellen Inhalten gewählt werden kann, ist unter Bezug auf Fiske zu fragen, wogegen und wofür sich Rezipienteninnen und Rezipienten weshalb entscheiden (vgl. Fiske 2001). Die Aneignung als das «sich zu eigen»-machen, lässt sich schliesslich eingehender mit Bourdieus Habituskonzept (1983) verdeutlichen, wenn es bei Bourdieu etwa heisst: «aus Haben ist Sein geworden» (vgl. ebd.). Bildungsinhalte werden nicht nur gelesen und rezipiert, sondern in Besitz genommen. Die Aneignung geht dem Subjekt unter die Haut, wird sozusagen einverleibt und wird Teil der (medialen) Persönlichkeit (vgl. ebd.). Einen ähnlichen Fokus greift auch Faßler (2015) auf. Er bezieht sich dabei auf ein breiteres Verständnis von Medien, indem er bereits Sprache als mediales System betrachtet. In seiner Perspektive sind also Medien und Individuen bereits evolutionär miteinander verbunden. Medien strukturieren somit das Denken von Individuen. Seit dem Buchdruck existierte aus Faßlers Perspektive lange Zeit eine Kontinuität von Bildung, Vermittlung und Individuen. Diese sieht er jedoch angesichts der Veränderungslogiken der Digitalisierung aufbrechen.

Online- und Offline-Kontexte geraten in Bewegung und führen zu veränderten Reichweiten, Glaubwürdigkeiten, Bedeutungsverschiebungen von Anwesenheit und Abwesenheit. Ähnlich diagnostiziert Stalder (2016) kulturelle Veränderungen im Kontext der Digitalisierung. Dieser kategorisiert kulturelle Veränderungsbewegungen im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung auf den Ebenen Referentialität, Gemeinschaft und Algorithmizität. Dabei verweist er auf die mit der Informationsflut einhergehende Herausforderung der «große[n] Unordnung» (Stalder 2016, 114–15) und der Notwendigkeit dieser mit anderen Kulturtechniken zu begegnen. Ähnlich diagnostiziert auch Petra Missomelius (2012) konkurrierende Kulturtechniken innerhalb und ausserhalb von Bildungsinstitutionen. Die Differenz von informellem und formellen Lernen ergibt sich indes nicht nur, indem diese an unterschiedlichen Orten (etwa Schule oder privater Raum) in unterschiedlicher Art und Weise (etwa systematisch, fremdgesteuert versus unbewusst, selbstgesteuert) angeeignet werden, sondern auch hinsichtlich der Anerkennung solcher Leistungen (formelle Bildungstitel, informell kann dies nur im Sinne von Bourdieu als inkorporiertes kulturelles Kapitel angesehen werden). Damit einhergehend ergibt sich auch ein Dualismus von Praxis sowie Erfahrung und systematischer Bildung, wie Rohs (2016) sehr anschaulich mit Bezügen zu Dewey (1916) und Follett (1918) aufzeigt. Er gibt jedoch ebenfalls zu Bedenken, dass diese Dualismen auch nicht negieren können, dass die Grenzen beider Lernprovenienzen fliessend sind (vgl. Rohs 2016). Das informelle Lernen hat entstehungsgeschichtlich durch die Anforderung des lebenslangen Lernens in globalisierten Kontexten an Bedeutung gewonnen (vgl. Dohmen 2001). Zudem ist es interessant, dass bereits früh eine Verbindung von informellem Lernen und Medien aufgebaut wurde.

Eines der spannendsten Felder, um informelles Lernen und konkurriende Bildungskulturen zu betrachten, sind digitale (Bewegtbild-)Archive wie etwa YouTube. YouTube als eines der einflussreichsten Bewegtbildarchive wurde bislang vielfach beforscht (vgl. Marek 2013). Medienpädagogische Studien fokussieren die Nutzungs- und Reflexionskompetenz von Jugendlichen auf YouTube, aber auch die Dimensionen von Selbstentfaltung, Selbstwirksamkeitserfahrungen und nicht zuletzt das Erlernen von Medienkompetenz stehen in diesem Zusammenhang (vgl. Röll 2016; Bachmair,

Pachler, und Cook 2013; Richard 2013; Rummler und Wolf 2012). Online Communities basieren auf der aktiven Mitwirkung der Teilnehmenden; die Partizipation wiederum stellt einen förderlichen Faktor für die Wissensaneignung dar (vgl. Mayrberger 2012; Wenger 1998; Hölterhof und Schiefner-Rohs 2014). Die gezielte Einbindung von YouTube in Unterrichtsszenarien ist in einigen fachdidaktischen Artikeln der Fokus (vgl. Höfler 2017; Fischer und Spannagel 2012). Interessant sind auch erste Überlegungen zur Synthese unterschiedlicher Lerninhalte und Aneignungsmodi wie etwa digital und analog (Ladel, Knopf, und Weinberger 2018). In den wissenschaftlichen Betrachtungen zu YouTube wird diese als audiovisuelle Enzyklopädie interpretiert (vgl. Rummler 2017; Wolf und Kratzer 2015; Rummler und Wolf 2012). Wolf analysiert, wie die Videos produziert, welche Lernstrategien daraus ersichtlich und welche Inhalte vermittelt werden. Die vielfältigen Diskurse, die Jugendliche zur Qualität von YouTube-Videos führen, werden bei Bietti (2012) und Müller (2009) thematisiert. So verweist Bietti vor allem auf den egalitären Vermittlungscharakter und die mediale Rahmung der Diskurse durch Software und algorithmische Verweisstrukturen. Es gilt also hier auch zunehmend individuelle und gruppenspezifische Bildungskulturen in den Blick zu nehmen. Angesichts stetig wachsender, sich verändernder und erweiternder Wissensbestände wächst die Notwendigkeit, die Aneignungsszenarien informeller Bildungsprozesse zu analysieren. Dabei ist es nicht nur zentral, welche Bildungsinhalte präferiert werden, sondern welche Arten der Vermittlung, welche Suchstrategien, Mnemotechniken, Indexierungen und persönlichen sowie sozial vermittelten Bibliotheken aufgebaut werden. So entstehen konstruktive, kreative und sozial ausgehandelte Bildungsdiskurse, indem Videoproduktionen und Webseiten zu komplexen Themen veröffentlicht werden, die in formalen Kontexten nicht thematisiert werden (so etwa Social Media Marketing, Lifestyle Themen, Technik Tutorials und dergleichen mehr).

Insgesamt gilt es also unter den Bedingungen der Digitalisierung auch informelle und selbstgesteuerte Lern- und Bildungsprozesse stärker zu reflektieren und zu hinterfragen. Daraus können wichtige Hinweise für die Realitäten diverser Bildungskontexte entstehen, die neue Impulse in Theorie und Praxis liefern können.

4. Fazit

Die Konzepte von Medienkompetenz und Medienbildung dynamisch an die aktuellen Herausforderungen anzupassen, ist eine komplexe Aufgabe. Wie der medienhistorische Diskurs verdeutlicht, haben sich die Sicht auf Bildung und Wissen sowie auf die damit verbundenen Medien stetig verändert. Eine solche Veränderung wird aktuell ausgehandelt. Das Frankfurt Dreieck und die Dagstuhl Erklärung sind sozusagen seismographische Artefakte, die auf sich wandelnde Bildungs- und Wissenskulturen verweisen. Solche Modelle müssen, ähnlich wie das bei Baackes Medienkompetenzmodell der Fall ist, hinreichend offen und anschlussfähig sein, um zukünftige Entwicklungen einbeziehen zu können. Dennoch gilt es diese Modelle in die medienpädagogische Praxis zu überführen. Bei diesem Transfer sollte sowohl die exemplarische Ebene medialer Dienste wie etwa konkrete Peer-Education Videos (oder auch Tutorials) auf YouTube mit der Vermittlung technischer Grundkenntnisse und der Auseinandersetzung mit grösseren, medialen Strukturen (hier konkurrierende Bildungsdiskurse, Verfügbarkeitslogiken, soziale Implikation, Instabilität von Text etc.) verbunden werden. Auf Basis dieser Verbindungen kann ein medienpädagogisches Konzept für den Aufbau von Medienkompetenz und Medienbildung unter digitalen Bedingungen entwickelt werden. Da die Vermittlung von technischen Grundkenntnissen und weitergehenden, medialen Strukturen, allein in diesem kleinen Beispiel, ein zeitintensiver und vielschichtiger Prozess ist, sollte dieser entsprechend geplant werden, um sukzessiv Wissen, Analyse- Produktions- und Reflexionskompetenzen zu fördern. Dies ist sicherlich keine Aufgabe, die en passant vermittelt werden kann. Vielmehr erfordert dies gut ausgebildete Medienpädagoginnen und Medienpädagogen, die in unterschiedlichen schulischen und ausserschulischen Kontexten Heranwachsenden und Erwachsenen Medienkompetenzen und Medienbildung anregen, um den sich evolvierenden Herausforderungen des fortschreitenden digitalen Wandels begegnen zu können.

Literatur

Adorno, Theodor W. 1959. «Theorie der Halbbildung». In *Soziologische Schriften I*, 93–121. Gesammelte Schriften 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Aufenanger, Stefan. 1999. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern». *Bertelsmann Briefe*, Nr. 142: 21–24.

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.

Bachmair, Ben, Norbert Pachler, und John Cook. 2013. «Mobile Medien als Kulturressourcen für Lernen, ein kulturökologischer Beitrag zur Medienbildung». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 209–33. Medienbildung und Gesellschaft 27. Wiesbaden: Springer VS.

Bettinger, Patrick. 2012. «Medienbildung als prozessanalytische Perspektive auf Transformationen in sozio-medialen Kollektiven». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug und Petra Missomelius. 189–207. https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/1470.

Bietti, Elettra. 2012. «Quality as a Community Norm on YouTube and Beyond». *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.2101440.

Bourdieu, Pierre. 1983. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapitel, soziales Kapital». In *Soziale Ungleichheiten*, herausgegeben von Reinhard Kreckel, 183–98. Göttingen: Otto Schwarz und Co.

Brinda, Torsten, Niels Brüggen, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Model». https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.

Darnton, Robert. 2009. «Die Bibliothek im Informationszeitalter. 6000 Jahre Schrift». In *Deep Search: Politik des Suchens jenseits von Google*, herausgegeben von Konrad Becker und Felix Stalder, 37–52. Eine Veröffentlichung des World-Information Institute. Innsbruck: Studien-Verl.

Dewey, John. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Norwood: Norwood Press.

Dohmen, Günther. 2001. «Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller». Bonn: BMBF. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das_informelle_lernen.pdf.

Drucker, Johanna. 2013. «Performative Materiality and Theoretical Approaches to Interface». *Digital Humanities Quartely* 7 (1). http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/7/1/000143/000143.html.

Faßler, Manfred. 2015. «Mediales Selbst. Bildung fürs Ungewisse». In *Subjekt – Medium – Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer, 19–37. Medienbildung und Gesellschaft, Band 28. Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, Maike, und Christian Spannagel. 2012. «Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung». In *DeLFI 2012: Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.*, herausgegeben von Jörg M. Haake, Jörg Desel, und Christian Spannagel, 225–36. GI-Edition lecture notes in informatics proceedings. Bonn: Ges. für Informatik.

Fiske, John. 2001. «Die Populäre Ökonomie». In *Die Fabrikation des Populären: der John Fiske-Reader*, herausgegeben von Rainer Winter, Lothar Mikos, und Thomas Hartl, 111–37. Cultural studies 1. Bielefeld: Transcript-Verl.

Follett, M. P. 1918. *The New State – Group Organization, the Solution for Popular Government*. New York: Longman, Green and Co.

Gesellschaft für Informatik, GI. 2016. «Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt». http://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erkla__rung_2016-03-23.pdf.

Giesecke, Michael. 1991. *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit: eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Großklaus, Götz. 2008. *Der mediale Sinn der Botschaft: vier Fallstudien zur Medialität von kulturellen Leitdiskursen der Heterochronie, des Gedächtnisses, der Bildung und der Zeit*. München; Paderborn: Wilhelm Fink.

Hall, Stuart. 1999. «Cultural Studies. Zwei Paradigmen». In *Cultural studies: Grundlagentexte zur Einführung*, herausgegeben von Roger Bromley, Udo Göttlich, und Carsten Winter, 1. Aufl, 113–38. Lüneburg: zu Klampen.

Heimann, Paul. 1961. «Film, Funk und Fernsehen als Bildungsmächte der Gegenwartskultur». In *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*, 209–28. Stuttgart: Klett.

Hepp, Andreas. 1998. *Fernsehaneignung und Alltagsgespräche: Fernsehnutzung aus der Perspektive der Cultural Studies*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Höfler, Elke. 2017. «Videoblogger/innen: Die neuen Sprachlehrer/innen? Die Videos der YouTube-Stars als Ressource für den Sprachunterricht». In *Symposium Sprachlehr/lernforschung in Österreich – 10 Jahre ÖGSD*, herausgegeben von Christiane Dalton-Puffer, Klaus-Börge Boeckmann, und Barbara Hinger, 90–94. Graz: ÖGSD.

Hölterhof, Tobias, und Mandy Schiefner-Rohs. 2014. «Partizipation durch Peer-Education: Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-) Bildungsprozessen». In *Partizipative Medienkulturen*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Dan Verständig, 283–99. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_13.

Hug, Theo. 2007. «Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn— eine explorative Skizze in programmatischer Absicht». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 10–32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_1.

Humboldt, Wilhelm v. 2007. «Die Bildung des Menschen». In *Erziehungs- und Bildungstheorien*, herausgegeben von Franzjörg Baumgart, 94–96. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung 3189. Stuttgart: UTB.

Klafki, Wolfgang. 2007. «Abschied von der Aufklärung?» In *Erziehungs- und Bildungstheorien*, herausgegeben von Franzjörg Baumgart, 267–79. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Ladel, Silke, Julia Knopf, und Armin Weinberger, Hrsg. 2018. *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Lovink, Geert. 2009. «Die Gesellschaft der Suche. Fragen oder Googeln». In *Deep Search: Politik des Suchens jenseits von Google*, herausgegeben von Konrad Becker und Felix Stalder, 53–63. Eine Veröffentlichung des World-Information Institute. Innsbruck: Studien-Verl.

Luhmann, Niklas. 2004. *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: Springer VS.

Marek, Roman. 2013. *Understanding YouTube: über die Faszination eines Mediums*. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: transcript.

Mayrberger, Kerstin. 2012. «Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21 (Partizipationschancen): 1–25. https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X.

Meyer, Peter. 1978. *Medienpädagogik: Entwicklung u. Perspektiven*. Hochschulschriften : Erziehungswissenschaft; Bd. 5. Königstein/Ts: Hain.

Meyer, Torsten. 2013. «Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 149–69. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_7.

Missomelius, Petra. 2012. «Möglichkeiten und Probleme von Medien und Bildung». In *Im Bild bleiben. Perspektiven für eine moderne Medienwissenschaft*, herausgegeben von Sven Stollfuß und Monika Weiß, 26–39. Darmstadt: Büchner-Verlag.

Müller, Eggo. 2009. «Where Quality Matters: Discourses on the Art of Making a YouTube Video». In *The YouTube Reader*, herausgegeben von Snickars Pelle und Patrick Vonderau, 12:126–39. Mediehistoriskt arkiv. Stockholm: National Library of Sweden. http://www.kb.se/dokument/aktuellt/audiovisuellt/youtubereader/youtube_reader_052009_ endversion.pdf.

Pscheida, Daniela. 2009. «das Internet als Leitmedium der Wissensgesellschaft und dessen Auswirkungen auf die gesellschaftliche Wissenskultur». In *Leitmedien: Konzepte, Relevanz, Geschichte*, herausgegeben von Daniel Müller, Annemone Ligensa, und Peter Gendolla, 247–66. Medienumbrüche, Bd. 31-32. Bielefeld: Transcript.

Richard, Birgit. 2013. «Stil wird Video: Audiovisuelle Jugendkulturen auf ihrem Weg von Bricolage über Mashup zu digitaler Online-Kunst». In *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder*, herausgegeben von Sabine Sandring, Werner Helsper, und Heinz-Hermann Krüger, 2:269–87. Studien zur Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Riethmüller, Jürgen. 2012. *Der graue Schwan: Prolegomena zum Wissen der Wissensgesellschaft*. Schriftenreihe der Merz Akademie. München: Wilhelm Fink.

Rohs, Matthias, Hrsg. 2016. *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8.

Röll, Franz Josef. 2016. «Digitale Lernszenarien – Social Media als pädagogische Herausforderung». In *Erfolgreich mit neuen Medien! was bringt das Lernen im Netz?*, herausgegeben von GEW. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand.

Rummler, Klaus. 2017. «Lernen mit YouTube-Videos». In *Lernen in virtuellen Räumen: Perspektiven des mobilen Lernens*, herausgegeben von Frank Thissen. Lernwelten. Rotterdam: De Gruyter Saur. https://doi.org/10.1515/9783110501131-012.

Rummler, Klaus, und Karsten D. Wolf. 2012. «Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos durch Jugendliche». In *Media, knowledge and education: cultures and ethics of sharing / Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens*, herausgegeben von Wolfgang Sützl, Felix Stalder, Ronald Maier, und Theo Hug, 1. Aufl, 253–66. Edited volume series. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf.

Schelsky, Helmut. 1965. «Müssen Massenmedien bilden?» In *Schriftenreihe der Evangelischen Akademie für Rundfunk und Fernsehen*, 11:49–67. München: Evangelischer Presseverband für Bayern.

Spanhel, Dieter. 2010. «Medienbildung statt Medienkompetenz?» *Medien + Erziehung* 54 (1): 49–54.

Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Erste Auflage, Originalausgabe. Edition Suhrkamp 2679. Berlin: Suhrkamp.

Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto. München: kopaed.

Wenger, Etienne. 1998. «Communities of Practice. Learning as a social system', Systems Thinker». 1998. http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml.

Wolf, Karsten D., und Verena Kratzer. 2015. «Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern». In *Jahrbuch Medienpädagogik 12*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 29–44. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4_3.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Mobilities and Ecologies: Reflections on Paradigms for Mobile Learning

Theo Hug

Abstract

Mediated lifeworlds and a diversity of physical, geographical, technological, cultural, and social mobilities involve new challenges for education and learning in a digital age. In recent years, a variety of corresponding conceptualizations and methods has been developed in educational research and practice. One the one hand, we find technologically or culturally abridged concepts and reductionist approaches, more or less dealing with one category or dimension of the topic. On the other hand, there are ambitious approaches dealing with the enormous complexities of the issues concerned. The latter frequently refer to ecological or mobilities frameworks. Moreover, among the many ‹turns› that have been claimed after the linguistic turn, especially the ecological turn and the mobilities turn play an important role in the context of theorizing mobile learning and education. For one thing, a new mobilities paradigm has been proposed, then again various ecological approaches have been promoted, among them media ecology, information ecology, knowledge ecology, socio-cultural ecology, communicative ecology, political ecology, and ecologies of affect. In addition, there are different understandings of ecology, for example, as environment, social movement, moral norm, or network theory. The paper reflects on potentials and limitations of mobilities and ecologies as theoretical frameworks in the context of mobile learning.

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

Hug, Theo. 2020. «Mobilities and Ecologies: Reflections on Paradigms for Mobile Learning». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 85–99. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.05.X.

Mobilitäten und Ökologien: Überlegungen zu Paradigmen für mobiles Lernen

Zusammenfassung

Medialisierte Lebenswelten und die Vielgestaltigkeit physischer, geografischer, technologischer, kultureller und sozialer Mobilitäten stellen neue Herausforderungen für Bildung und Lernen im digitalen Zeitalter dar. In den letzten Jahren wurden in der Bildungsforschung und -praxis eine Vielzahl einschlägiger Konzeptualisierungen und Methoden entwickelt. Einerseits finden wir technologisch oder kulturell verkürzte Konzepte und reduktionistische Ansätze, die sich hauptsächlich mit einer Kategorie oder Dimension des Themas befassen. Andererseits gibt es ambitionierte Ansätze, die sich mit der enormen Komplexität der Thematik befassen. Letztere beziehen sich häufig auf Paradigmen der Ökologie oder Mobilität. Weiters spielen unter den vielen ‹Wenden›, die nach dem linguistic turn proklamiert wurden, vor allem die ökologische Wende und die mobile Wende eine wichtige Rolle im Kontext der Theorie des mobilen Lernens. Zum einen wurde ein neues Mobilitätsparadigma vorgeschlagen, zum anderen wurden verschiedene ökologische Ansätze entwickelt, darunter Medienökologie, Informationsökologie, Wissensökologie, soziokulturelle Ökologie, kommunikative Ökologie, politische Ökologie und Affektökologie. Dabei bestehen unterschiedliche Auffassungen von Ökologie, z.B. als Umwelt, soziale Bewegung, moralische Norm oder Netzwerktheorie. Der Beitrag reflektiert Potenziale und Grenzen paradigmatischer Aspekte von Mobilitäten und Ökologien im Kontext des mobilen Lernens.

Digitization, Mediatization and Medialization: Some Points of Departure

Mobile learning has become a field of didactic, educational, psychological and technological research that is particularly relevant to formal and informal learning contexts. Today, we find various conceptualizations of ‹mobile learning› in academic writings, educational policy papers, and application-oriented documents. As in other educational and societal contexts in general, keywords such as ‹digitization› and ‹mediatization› are often referred to in respective introductory framings. Sometimes, there is

also talk of ‹digital education› and, in analogy to ‹Industry 4.0›, of ‹Learning 4.0›, ‹School 4.0›, ‹University 4.0› and ‹Humanities 4.0›, too.

These framings and ways of expression are meant as markers for enhanced perspectives and new key focal areas. On closer examination, however, they turn out to be abbreviated or one-sided forms of representation that are more relevant with regard to purposes of conceptual, educational and funding policy than in the context of educational and media science research. Even where the belief in calculability and predictability of the world knows hardly any limitations, it would have to be conceded that the conceptualization of ‹education› (*Bildung*) as a functional moment in an ensemble of quantifying infrastructures would come down to *calculable* forms of self-determination, cultural meaning-making and sense-giving, situated and contextualized knowledge of connections, social responsibility, creative design, aesthetic perception or emancipatory development.

As is well known, the reference to a fourth industrial revolution, which was linked by the German Federal Government to the code ‹4.0› in connection with the development of a high-tech strategy, aims at a profound change in production, business and value-added processes and at the creation of highly complex, networked structures in which (partially) autonomous people and machines as well as digital technologies and cyber-physical systems (CPS) interact in a result-oriented and profitable manner. Correspondingly, mobile learning in this perspective would result in a mode of digital fluency in automated and program-controlled learning environments. Such environments could function, for example, as part of ‹social physics› in the sense of the homonymous research group at the MIT Media Lab (http://socialphysics.media.mit.edu) based on expectations of individual and collective functionality, assimilation and subordination in mobilized societies.

If, however, we refer to *all* socio-cultural dynamics of change and transformation that somehow have to do with the spread and increasing use of digital technologies as ‹digitization›, then significant dynamics at the interfaces of media, cultural, social and technological developments are not adequately brought into focus. With regard to media cultural practices, co-evolutionary dynamics, and changing media-historical constellations, these intertwined dynamics are better described by terms like

‹medialization› and ‹mediatization›. Traditionally, the term ‹mediatization› has been used in contexts of enforced loss of immediacy, originally in feudal contexts and the final years of the Holy Roman Empire when various self-ruling entities lost their independent status (‹imperial immediacy›). In my view, it makes sense to use the term for all forms of medial enforcement and not only for examples of the subsumption of an immediate (*unmittelbar*) state into another state, thus becoming mediatized or mediate (*mittelbar*). As for mobile learning, an example would be the implementation of ‹smart› learning environments in educational institutions as part of digitization strategies, compulsory for teachers and students, aiming at flexible and mobile learning anytime and anywhere while at the same time fostering non-transparent learning analytics.

This take on media as «a kind of colonizing force undermining an independent social system with their contagious *media logic*» (Adolf 2011, 155; italics in original) should not be mixed up with complementary terms like ‹medialization› and ‹conveying› or ‹mediation› (*Vermittlung*). Media as part of co-evolutionary dynamics are not necessarily enforcing specific media communicative, socio-cultural or institutional changes. Processes of medialization may refer to changing media constellations and media-cultural transformation, to co-constitutive potentials of media for various forms of articulation, to changing uses of technical media or semiotic means of communication (for example, image, language, or writing), or to the enabling of changing media practices.

Medialization of knowledge, for example, can refer to changing forms of the production, representation, description, reflection, analysis, assessment and critique of knowledge by semiotic means of communication (for example, textualization or visualization) or by application of media technologies of production, storage and transmission. It can also refer to medial extension of natural or cultural boundaries of human capacities, to medial augmentation or incorporation of knowledge, or to new medial forms and forms of sociotechnical integration of knowledge. Corresponding dynamics which can be long-term or short-term are rather related to conditions of enabling and not inevitably geared to the enforcement of specific media offers, agencies or structures.

In the discourse history of mobile learning, in addition to the technologically accentuated or abridged variants, more differentiated forms of thematization play a role, in particular in connection with references to mobilities and ecologies as theoretical frameworks.

Mobile Learning: From Technological Simplifications to Complex Understandings

Phenomena of mobile learning *avant la lettre* can be traced back throughout human history. The term ‹mobile learning› (m-learning) has been used for about 20 years, mainly in learning technology and educational policy discourse contexts, sometimes also in educational research. Until today, there is no commonly accepted definition available. Quite often, definitions have been created around technical issues or as a sub-domain of e-learning. Clark Quinn (2000), for example, defined m-learning at the

> «intersection of mobile computing and e-learning: accessible resources wherever you are, strong search capabilities, rich interaction, powerful support for effective learning, and performance-based assessment. e-learning independent of location in time or space» (ibd., 1).

Similar definitions focusing on making use of mobile computational devices for learning purposes are widespread until today, especially in the context of business applications and commercially oriented applied research.

In academic discourses more differentiated understandings of m-learning and complex conceptualizations have been taken into consideration (cf. Pachler u.a. 2010; Berge and Muilenburg 2013; de Witt and Gloerfeld 2018). Correspondingly, related discourses are not primarily about mobile technologies or portable devices but, for example, about the «process of coming to know through conversations across multiple contexts amongst people and personal interactive technologies» (Sharples, Taylor, and Vavoula 2007, 225). At the same time, the idea is rejected that mobile learning is about delivering content to mobile devices. It is rather

> «about the processes of coming to know and being able to operate successfully in, and across, new and ever changing contexts and learning spaces. And, it is about understanding and knowing how to utilise our everyday life-worlds as learning spaces» (Pachler u.a. 2010, 6).

In her historical overview of mobile learning, Helen Crompton provided a useful definition, too. She defines mobile learning as «learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices» (Crompton 2013, 4). If we want to take historical and systematic interests into account, a slightly modified definition could serve at least as a working definition for multiple purposes: «*Mobile learning is learning across multiple contexts, through social and content interactions, using mobile devices*» (Hug 2015, 491; italics in original). This definition can be used as a starting point for the analysis of a wide range of phenomena including social and religious learning with the Pauline epistles, learning in the context of field trips and excursions, educational use of all sorts of handheld devices in formal and informal learning contexts, and processes of embodiment when using data glasses as well as augmented learning.

Ecologies and Mobilities: Complementary or Incompatible Turns?

Mediated lifeworlds and a diversity of physical, geographical, technological, cultural, and social mobilities involve new challenges for education and learning in a digital age. As for mobile learning, well-known educational paradoxes continue to be significant. Among them we find areas of tension such as the following: freedom and coercion, external determination (heteronomy) and self-determination, uniformity and diversity, mobilization and stabilization, or proximity and distance. In addition, new paradoxes and ambivalences have become significant, too. The following aspects are given here as examples:

- ‹naturalization› of digital media and manifold modes of construction of media environments,
- pleas for open forms of learning and non-transparent forms of learning analytics,

- opening up towards global dynamics of development and media-cultural imperialism,
- individualized learner-orientations and collective forms of subjectivation in mobile learning contexts,
- growing calls for educational adaptation and agility, but getting stuck in a rhetoric of learning and implementation of learning technologies in educational institutions which continue to be shaped in the light of book cultural perspectives,
- calls to develop flexibility and new learning cultures while at the same time cultivating techno-communicative and administrative constraints,
- promoting mobile medial extensions and leaving medial embodiment processes as blind spots.

The list could be continued. It is not surprising that in view of related areas of tension and complexities there is a quest for appropriate and viable frameworks. Given such complex and paradoxical constellations, we find ecologies and mobilities among the most promising candidates for useful theoretical frameworks. On the one hand, both of them have been developed in many respects and they are compatible with meta-theoretical, theoretical and applications-oriented or practical levels. On the other hand, high degrees of elaboration go hand in hand with claims of a ‹turn›.

Ecologies and the Ecological Turn

As regards the matter, dealing with communication systems as environments is as old as dealing with cave paintings (cf. Krippendorf 1994). Academic questions of how media, technology, and communication are related and how they affect human environments have been introduced by Marshall McLuhan in the 1960s. While the term ‹media ecology› was first introduced by Neil Postman in the late 1960s, an *ecological turn* has been described more recently by Bachmair, Pachler, and Cook (2011).

In their comprehensive volume on *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*, Pachler u.a. (2010) describe the ‹mobile complex› as an «exciting infrastructure in flux» (ibd., 11) and as a «conceptual model in which

educational uses of mobile technologies are viewed in ecological terms as part of socio-cultural and pedagogical contexts in transformation» (ibd., 25). Accordingly, their approach is based on an «ecological interpretation of resources within a cultural frame» (Bachmair, Pachler, and Cook 2011, 5) and on a critical view on economic orientations of the mobile complex (ibd.).

> «We see it as our task to show that this economic orientation of the mobile complex as well as of education are not the only possibilities. The former, the mobile complex, we see facilitating a wide range of human activities, in particular self-representation, target-orientated endeavours and play. The latter, formal education we see as being fundamentally about broad and balanced opportunities for child development. This partial rejection of the economic imperative behind mobile learning and formal education we term the ‹ecological turn›.» (ibd., 4)

Similar like other theoretical concepts of ecologies of media, information, or knowledge, their concept of a socio-cultural ecology aims at bridging divides of humanities and natural sciences in media and educational studies. It is based on a «triangle model of socio-cultural development with the three nodes of societal and technological structures of the mobile complex, user agency and the cultural practices of media use and learning» (ibd., 5). Therefore, it can be connected with both, theoretical work and educational practices, and it can be fruitfully harnessed for bridging different ecological spheres like practices of media acquisition and (mobile) learning in formal and informal contexts (cf. Rummler 2014).

Mobilities and the Mobility Turn

If we define mobile learning as learning across multiple contexts, through social and content interactions, using mobile devices, interdependencies of various mobilities, a complex interplay of micro, meso and macro levels of learning may well be assumed. As for the relevance of social structures in learning and education, it is obvious to consider perspectives thinking beyond traditional sociological perspectives and discussing issues of a ‹post-societal era›, too, in this context. Urry, for example, in his *Sociology beyond Societies* (2000) presents a

> «manifesto for a sociology that examines the diverse mobilities of peoples, objects, images, information and wastes; and of the complex interdependencies between, and social consequences of, these diverse mobilities» (ibd., 1).

A new transdisciplinary field of mobilities research has been emerging that

> «encompasses research on the spatial mobility of humans, non-humans, and objects; the circulation of information, images, and capital; as well as the study of the physical means for movement such as infrastructures, vehicles, and software systems that enable travel and communication to take place» (Sheller 2014, 791).

In the context of a new *mobilities paradigm*, «hybrid systems of ‹materialities and mobilities›, that combine objects, technologies, and socialities, and out of those distinct places are produced and reproduced» (Sheller and Urry 2006, 214). Consequently, the authors are proclaiming a *mobility turn* that is «post-disciplinary, beyond the individual separate disciplines and concerned with the multiple ways in which economic, social and political life is performed and organized through time and across many complex spaces» (Urry 2012) – or as Mimi Sheller argues:

> «[...] the new mobilities paradigm furthered the spatial turn in the social sciences in many crucial ways because of the ways in which it called for new methodologies and generated novel multidisciplinary assemblages of empirical and applied research, and even a move towards artistic research creation.» (Sheller 2017, 634)

Undoubtedly, this post-disciplinary paradigm turns out to be useful and important for theorizing and designing mobile learning as well as for the application of related concepts.

Discussion

Apart from the fact that since the second half of the 20th century, we find a constantly rising number of proclamations of turns (cf. Aßmann u.a. 2017) questions regarding potentials and limitations of these theoretical frameworks arise. Both, ‹ecology› and ‹mobility› can be taken as theoretical frameworks and post-disciplinary concepts that enable and foster endeavors of bridging manifold fields of research and application in order to deal appropriately with complex problem situations. At that, normative dimensions as related to contemporary issues of sustainable development and climate disasters, mobility injustice and migration conflicts, or inequality of opportunities and comprehensive surveillance are taken into consideration, too (cf. Sheller 2017, 634).

As comprehensible theoretical frameworks ecology and mobility refer to concretely specifiable phenomenal domains. As productive metaphors they are suitable for the understanding of contemporary, mobile and mediated social life and not least for the study of manifold aspects of mobile learning. Furthermore, they suggest the development of new methodologies and they offer innovative perspectives inside and outside academic worlds, cross-over combinations of different disciplinary approaches, and transversal reasoning.

In my view, ecology and mobility are complementary concepts. However, further clarification of the concepts and conceptual relations is needed. Even though the authors quoted above attach importance to conceptual clarifications a number of limitations and critical aspects should be discussed, too.

Ecology and mobility can count on positive connotations, but passing fad might be an issue if problem-solving capacities are not evinced in comprehensible ways. This also concerns the demarcation of superficial uses of the terms as ‹umbrella terms› or shimmering codes with all-embracing interests, oscillating between all and nothing, or implicitly and involuntarily supporting neoliberal ideologies or techno-bureaucracy.

The fact that such considerations are not easily dismissed is shown by the fact that there are various understandings of ‹ecology›, for example, as environment, social movement, moral norm, networked relations or systems theory. Moreover, similar to the case of the ‹literacification› of

(nearly) everything, there are diverse terminological applications like the following:

Media ecology, information ecology, knowledge ecology, socio-cultural ecology, communicative ecology, community ecology, ecosystem ecology, general ecology, human ecology, historical ecology, mental ecology, philosophical ecologies, microbial ecologies, environmental microbiology, molecular ecology, political ecology, postcolonial ecologies, feminist ecologies, border ecologies, design ecologies, educational ecologies, hybrid ecologies, liberation ecologies, infrastructural ecologies, listening ecologies, new documentary ecologies, symbolic ecologies, wild ecologies, ecologies of affect, ecologies of innovation, screen ecologies, ecology of ideas, ecology of materials, ecology of leadership, ecologies of power, ecology of sense, ecology of scale, ecologies of sharing, etc.

Inflationary uses of ‹ecology› and ‹mobility› in the sense of an ‹ecologization› of everything or a ‹mobilization› of everything are rather part of problems than of solutions. We should be aware that metaphors can broaden or open up horizons and enable shifts of perspectives but at the same time they can also create blind spots. As serious paradigmatic shifts, both, the *mobility turn* and the *ecological turn*, demand further clarification as related to normative and descriptive issues. Moreover, there is a need for clarification of complex interaction of processes of mobilization and stabilization, of holistic and particularistic views, and of relations of a «general ecology» (Hörl and Burton 2017) and epistemologies of ‹regional› ecologies.

Challenges for Researching Mobile Learning

Along with conceptual, methodological and epistemological clarifications, tasks of explaining and illustrating the relevance of complex understandings of mobile learning beyond the use of apps and the promotion of technical user knowledge remain. Some useful contributions on viable frameworks, methods and research designs for the investigation and evaluation of mobile learning have been published already 10 years ago (cf. Vavoula, Pachler, and Kukulska-Hulme 2009). As for future directions, the metatheoretical considerations in this chapter suggest further developments in qualitative and quantitative terms. Especially case studies are in demand

that illustrate *how* the interplay of physical, geographical, technological, cultural, and social mobilities works, *how* environmental agencies come into play, and *how* ecologization and mobilization of thinking are at work in research as well as in professional and amateur contexts. The focus of the studies can be on individual, organizational, generational or societal dimensions of learning as well as on the interplay of these dimensions.

In this sense, mobile learning has a lot to do with enabling awareness and becoming aware of interlaced contexts, and being able to deal with diverse forms of de- and re-contextualization as well as with modes of interaction and issues of framing. From a meta-theoretical perspective, reflexive forms of cognitive mobility or flexibility appear to be indispensable. In my opinion, helpful starting points are offered by a non-foundationalist approach as outlined by Goor, Heyting, and Vreeke (2004). It avoids arbitrary solution strategies by means of a threefold contextualization of specific problems and topics including reflection on meaning contexts, personal contexts and discourse contexts (cf. ibd., 176). The approach can be enhanced by reflections on user- and researcher-generated contexts. It offers undogmatic and dynamic orientation possibilities and it accommodates the undecidable character of many questions.

As for researching mobile learning, I see the following challenges in addition to requirements of dealing with the paradoxes and ambivalences mentioned above:

- Getting a sense of co-evolutionary developments and possibilities of fostering medial empowerment by encouragement of balancing acts between immersive and (self-)reflexive dynamics. This includes design principles for learning about interfaces, for example, of socio-cultural, informational and technological ecologies and providing educational materials for orientation and exploration at all levels.
- Concepts and practices for cultivating cognitive mobility through mediation between individual experiences and collective memories and combinations of critical, ecological, computational, emotional and design thinking in *The Age of Surveillance Capitalism* (Zuboff 2019).
- Understanding de-naturalization of media ecologies as well as embedded power structures in both dynamics of ‹naturalization› and ‹culturalization› of nested ecologies and mobilities.

- Avoiding problematic tilt effects as related to dynamics of re-governmentalization in the name of de-governmentalization when criticizing techno-governmentality or «ecogovernmentality» (Luke 1999) and aiming at «ecowashing» mobile learning in analogy to «wikiwashing» (Fuster Morell 2011).
- Navigating between Scylla and Charybdis as related to contrary dynamics of digital inclusion and exclusion, not least in view of short-term advantages at the cost of dependence and submission to techno-bureaucratic systems of surveillance.

Even though we consider the theoretical frameworks discussed as most promising candidates for useful paradigms for researching and designing mobile learning, complexities of corresponding projects should not be underestimated in view of ecologies and mobilities in flux.

Conclusion

Like commons, inclusion, sharing or *Virtues of Openness* (Peters and Roberts 2012), mobilities and ecologies are no values *per se* – they necessitate contextual considerations in various respects in order to act as differentiated paradigmatic perspectives and not as *paradogmatic* claims in service of a 3D-alliance in times of ‹everything 4.0›, a 3D-alliance consisting of datafication, digitization and democracy management (Mausfeld 2018) suggesting only one innovation pathway towards growing dependence of all social, cultural, and educational developments on some technological developments. Correspondingly, future-oriented developments of educational media ecologies (Meister, Hug, and Friesen 2014) in general, and in particular for mobile learning require a differentiated approach to historical and contemporary narratives including approaches to discourse assessment (*Diskursfolgenabschätzung* by analogy to technology assessment). As is the case for all transformation processes in media societies, there is not just *one* innovation pathway of digital transformation (cf. Mansell 2018), there are many if any. This applies to mobile learning, too.

References

Adolf, Marian. 2011. «Clarifying Mediatization: Sorting through a Current Debate». *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication* 3 (2): 153–75. https://doi.org/10.1386/ejpc.3.2.153_1.

Aßmann, Sandra, Peter Moormann, Karina Nimmerfall, und Mirjam Thomann, Hrsg. 2017. *Wenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14805-8.

Bachmair, Ben, Norbert Pachler, und John Cook. 2011. «Editorial. Mobile Learning Towards Curricular Validity in the Maelstrom of the Mobile Complex». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 19 (Mobile Learning), 1-6. https://doi.org/10.21240/mpaed/19/2011.07.09.X.

Berge, Zane L., und Lin Y. Muilenburg, Hrsg. 2013. *Handbook of mobile learning*. Florence, KY: Routledge.

Crompton, Helen. 2013. «A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education». In *Handbook of mobile learning*, herausgegeben von Zane L. Berge und Lin Y. Muilenburg, 3–14. Florence, KY: Routledge.

Fuster Morell, Mayo. 2011. «The Unethics of Sharing: Wikiwashing». 15. International Review of Information Ethics. http://www.i-r-i-e.net/inhalt/015/015-Morell.pdf.

Goor, Roel van, Frieda Heyting, und Gert-Jan Vreeke. 2004. «Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education». *Educational Theory* 54 (2): 173–92. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2004.00013.x.

Hörl, Erich, und James Burton, Hrsg. 2017. *General ecology: the new ecological paradigm*. Theory. London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.

Hug, Theo. 2015. «Microlearning and Mobile Learning». In *Encyclopedia of Mobile Phone Behavior*, herausgegeben von Zheng Yan, 1, 2 & 3:490–505. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8239-9.

Krippendorf, Klaus. 1994. «Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation». In *Die Wirklichkeit der Medien: eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, herausgegeben von Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt, und Siegfried Weischenberg, 79–113. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luke, Timothy W. 1999. «Environmentality as Green Governmentality». In *Discourses of the environment*, herausgegeben von Éric Darier. Oxford, UK; Malden, Mass., USA: Blackwell.

Mansell, Robin. 2018. *Transformative Communication Technologies: The Accountability Challenge*. Kleine Medienreihe, 2/2018. Innsbruck: innsbruck university press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903187146.pdf.

Mausfeld, Rainer. 2018. *Warum schweigen die Lämmer? Wie Elitendemokratie und Neoliberalismus unsere Gesellschaft und unsere Lebensgrundlagen zerstören*. Frankfurt am Main: Westend Verlag.

Meister, Dorothee M., Theo Hug, und Norm Friesen, Hrsg. 2014. *Educational Media Ecologies*. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik 24. https://doi.org/10.21240/mpaed/24.X.

Pachler, Norbert, Ben Bachmair, John Cook, und Gunther R. Kress. 2010. *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York: Springer.

Peters, Michael A., und Peter Roberts. 2012. *The Virtues of Openness: Education, Science, and Scholarship in the Digital Age*. Interventions: Education, Philosophy & Culture. Boulder, Colo.: Paradigm Publ.

Quinn, Clark. 2000. «mLearning. Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning». *Linezine*, Nr. Fall 2000. http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm.

Rummler, Klaus. 2014. «Foundations of Socio-Cultural Ecology: Consequences for Media Education and Mobile Learning in Schools». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 24 (Educational Media Ecologies), 1-17. https://doi.org/10.21240/mpaed/24/2014.07.10.X.

Sharples, Mike, Josie Taylor, und Giasemi Vavoula. 2007. «A theory of learning for the mobile age». In *The Sage Handbook of E-Learning Research*, herausgegeben von Richard Andrews und Caroline Haythornthwaite, 221–47. London: Sage.

Sheller, Mimi. 2014. «The new mobilities paradigm for a live sociology». *Current Sociology Review* 62 (6): 789–811.

Sheller, Mimi. 2017. «From Spatial Turn to Mobilities Turn». *Current Sociology* 65 (4): 623–39. https://doi.org/10.1177/0011392117697463.

Sheller, Mimi, und John Urry. 2006. «The New Mobilities Paradigm». *Environment and Planning A: Economy and Space* 38 (2): 207–26. https://doi.org/10.1068/a37268.

Urry, John. 2000. *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. International library of sociology. London ; New York: Routledge.

Urry, John. 2012. «What is the mobility turn?» *Mobile Lives Forum* (blog). 2012. http://en.forumviesmobiles.org/video/2012/12/10/what-mobility-turn-467.

Vavoula, Giasemi, Norbert Pachler, und Agnes Kukulska-Hulme. 2009. *Researching mobile learning: frameworks, tools, and research designs*. Oxford; New York: Peter Lang.

Witt, Claudia de, und Christina Gloerfeld, Hrsg. 2018. *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19123-8.

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

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Jugend als Mythos – Mythen im Film

Ein Essay

Renate Möller und Uwe Sander

Zusammenfassung

Jugend, das ist die These, soll als zentraler Mythos der Moderne angesehen werden. Dabei ist mit Jugend weniger das empirische Phänomen einer eigenständigen und intern ausdifferenzierten Lebensphase gemeint, sondern eher die Konstruktion einer idealen Generationeneinheit, die durch Opposition zur Gegenwart und nicht als Faktum Sinn und Identität vermitteln soll. Als Fiktion und Konstruktion braucht jeder Mythos, auch der der Jugend, ein Trägermedium. Geschichten eignen sich hierzu am besten, sei es in Form von mündlich tradierten Erzählungen, in Form von Romanen oder Filmen. Filme können die narrative und mythengenerierende Tradition der Literatur direkt aufgreifen. Sie bieten Projektionsflächen im eigentlichen, aber auch im übertragenen Sinn und können dem Mythos Jugend eine akustische und optische Form geben. Jugendmythen in Filmen benötigen nicht unbedingt künstlerische Qualität oder aufwendige Inhalte. Vielmehr kommt es darauf an, dass sich Jugendliche mit den Filmen identifizieren und sie als Sprungbrett in alternative Phantasiewelten nutzen können.

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

Möller, Renate, und Uwe Sander. 2020. «Jugend als Mythos – Mythen im Film. Ein Essay». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 101–115. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.06.X.

Youth as Myth – Myths in Film. An Essay

Abstract

Youth, that is the thesis, is to be regarded as the central myth of modernity. Youth is not so much the empirical phenomenon of an independent or biological phase of life, but rather the construction of an ideal generational unit, which should convey meaning and identity through opposition to the present and not as an empirical fact. As fiction and construction, every myth, including that of youth, needs a carrier medium. Stories are best suited for this purpose, whether in the form of orally handed-down narratives, novels or films. Films and movies can directly take up the narrative and myth-generating tradition of literature. They offer projection screens in the actual but also in the figurative sense and can give the myth of youth an acoustic and optical form. Youth myths in films or movies do not necessarily require artistic quality or elaborate content. More important is that young people identify with the films and can use them as a springboard to alternative fantasy worlds.

Mythos und Realität

Der Porsche 550 Spyder, ein kleiner, flacher Rennwagen aus den 50er Jahren, hat nach heutigen Verhältnissen kaum Besonderes zu bieten. Sein Vier-Zylinder-Motor mit 1.500ccm liefert ca. 110 bis 135 PS und beschleunigt die gut 500 kg Auto auf max. 240 km/h. Auf heutigen Autoausstellungen und Oldtimer-Auktionen allerdings strahlt dieses meist silberne Fahrzeug eine ungebrochene Faszination aus. Sein Mythos lebt vom Tod des 24-jährigen James Dean, der am 30. September 1955 in Kalifornien auf dem Highway 466 frontal durch die Wuchtigkeit eines entgegenkommenden Ford ins Jenseits befördert wird. Ohne zu bremsen (wie im Film!), und das heisst hier: in jugendlich-männlicher Coolness darauf vertrauend, dass andere sich zurücknehmen werden und nicht man selbst, stirbt ein Mensch – und eine Legende kann weiterleben. James Dean gilt fortan (wie sein damaliges Gefährt) als Prototyp grazil-aggressiver, unangepasster Jugendlichkeit. Allein das reichte schon. Drei Filme und der dazu passende Abgang verschaffen (eine Zeitlang) Ewigkeit und sind genug Stoff für einen Mythos.

Viel mehr wäre vielleicht auch zuviel gewesen, droht jedem Mythos doch das Aus durch die profane Wirklichkeit, konkret beim Jugendmythos: das Erwachsenenalter. Eigentlich zwingt das klassische Forever-young die Idole der Jugend dazu, sich beizeiten zu verabschieden, damit ihr Mythos weiterleben kann.

Auf eines werden wir noch einige Male hinweisen. Mythen würden sich an zu viel Realismus zerreiben; sie brauchen die Formbarkeit des Fiktiven, des Konstruierbaren, des Phantasierbaren und müssen sich, um Kraft zu gewinnen, von störender Bodenhaftung frei halten. Mythen (und zwar ganz allgemein: Personen, Geschichten oder Ereignisse) heben nicht auf Realität ab, sondern stellen Gegenbilder, Fiktionen, Simulakra der Erfahrungswelt dar. Sie überspringen Ratio und Empirie und suchen mit Unwirklichkeit zu verzaubern. Nur so lassen sie sich als Projektionsflächen für Eskapismen, Wünsche und Sehnsüchte einsetzen. Mythen müssen geheimnisvoll, offen und träumbar sein, eben wie der Mythos James Dean.

Kommt die Realität ungebeten in die Quere, dann verweltlicht der Mythos und braucht zum weiteren Überleben neue Unbestimmtheit. Notwendig wurde das z.B. bei Greta Garbo, die erst durch das Management von Harry Edington zur ‹Garbo› und zur ‹Göttlichen› wurde, indem Interviews mit der Presse unterbunden wurden und sich eine wissbegierige Öffentlichkeit ihr Garbo-Bild aus Melancholie und kühlem Charme selbst zusammenbasteln musste. Aus den Filmbildern von Unnahbarkeit und körperloser Leidenschaft liessen sich dann – je nach Gusto – konkrete Phantasmen und Kopfbilder durch das Publikum formen. So gewährt der Mythos die Freiheit der Indienstnahme. Allerdings nicht unterwürfig und nicht ohne Macht, nutzt der Mythos doch nach Roland Barthes (2010) unser zentrales Reservoir der Wirklichkeit, die Sprache, parasitär, okkupiert sie und schafft eine imaginäre Realität, die sich aufdrängen kann und zur unhinterfragten Welt konvertiert.

Mythos Jugend

Es ist schon angeklungen. Wenn Jugend als Mythos aufgefasst wird, handelt es sich bei dem Bezeichneten nicht um Realität, also nicht um die empirische Faktizität gegenwärtiger Jugendlicher mit ihren spezifischen

Lebensmustern, sondern um Jugend als Stilisierung, Konstruktion und Fiktion. Greifen wir den Mythos Langemarck auf, so wird dieses deutlich. Im Laufe der Verstösse deutscher Truppen am 10. November 1914 mit ihren nur unzureichend ausgebildeten Reservekorps junger Kriegsfreiwilliger kamen über 2.000 junge Soldaten bei dem Versuch um, eine Hügelkette in der Nähe der Ortschaft Langemarck einzunehmen. Real wurden den heranstürmenden Schülern und Studenten durch die Maschinensalven der Gegner die Eingeweide aus dem Leibe geschossen, und die Schlacht artete zu einem chaotischen Schlachten aus. Ex post entstand daraus der Mythos von Langemarck, indem der offizielle Heeresbericht von Heldentod und Opferbereitschaft sprach und die Jugendlichen heroisch mit dem Deutschlandlied auf den Lippen für Nation und Vaterland sterben liess. Über Weimar hinaus konnte sich dieser Mythos anscheinend unbeschadeter halten als die kollektiv erlebten Erfahrungen der Grauen des Ersten Weltkriegs. Der Mythos vom Krieg tritt hier an die Stelle des Krieges und kann nur wenige Jahrzehnte später eine erneute Begeisterung auslösen.

Jeder Mythos besitzt diesen fiktiven Charakter und zeichnet sich aus durch eine oppositionelle und idealisierende Haltung gegen die Realität: So hat der Mythos eine negative Seite, die sich als Kritik auf einen aktuellen Zustand, also etwas Existentes, bezieht; und eine positive Seite, die als Widerpart zum Bestehenden eine ideale Gegenwelt aufbaut. Die negative Seite des Mythos Jugend wird durch die Erwachsenenwelt, im Prinzip die gesamte Gesellschaft mit ihren Zwängen, sowie durch das reale Jugendleben markiert; die positive Seite transzendiert ein Jugendideal, das sich Jugendlichen und Erwachsenen gleichermassen als Identifikationsfolie anbietet. Übernehmen Jugendliche einen Jugendmythos als den ihren, d.h. anerkennen sie ihr wahres bzw. erwünschtes Sein im jeweiligen Jugendmythos, gewinnt der Mythos eine eigentümliche Realität. Jugend als empirischer Faktor, obgleich real keineswegs dem Mythos Jugend entsprechend, wird dann mit dem Mythos Jugend in eins gesetzt. Der Jugendmythos bemächtigt sich parasitär der Realität und konvertiert zur kollektiv geteilten Fiktion sozialer Wirklichkeit. In diesem Übergang von der Mythenkonstruktion zur Identifikation mit dem Mythos lassen sich die Determinationen umkehren. Jugendmythen sind nun keine irisierenden Irrlichter mehr, aus Wünschen und Sehnsüchten von realen Jugendlichen oder Erwachsenen

geboren. Vielmehr gebiert der Mythos nun autark die Sehnsucht nach sich selbst. Jugendliche (und wahrscheinlich sogar noch stärker Erwachsene) wollen so jugendlich sein wie die Jugend (als Mythos) ist.

Hier drängt sich natürlich sofort das Konzept der Identität als Assoziation auf, ist doch die reflektierende Selbstausleuchtung, ob man tatsächlich man selbst ist, nichts anderes als die Irritation zwischen der Differenz des realen Seins (so wie man wirklich ist) und des gewähnten Seins (so wie man glaubt, dass man eigentlich sei – wenn man nicht so wäre, wie man wirklich ist). Wir wissen mittlerweile sehr gut: Seit den Subjektphantasien der Moderne werden immer mehr Menschen von der Sorge umtrieben, nicht so zu sein, wie sie eigentlich sind. Und man weiss auch, dass gerade Medienvorbilder viel Verwirrung ins Identitäre bringen können, weil sie die Phantasie, wie man wirklich ist (aber eben gegenwärtig nicht ist), auch bei ansonsten eher phantasielosen Menschen anzuregen vermögen. Es ist demnach zu vermuten, dass Medien (hier insbesondere Filme) nicht nur fraglos hingenommene Identitäten aufschrecken, sondern auch komplexere Fiktionen (hier: Jugendmythen) provozieren können.

Genesis des Jugendmythos

Ich bin ein deutscher Jüngling (Frank 1989, 96) (Matthias Claudius, 1740-1815)

> «Ich bin ein deutscher Jüngling
> Mein Haar ist kraus, breit meine Brust
> Mein Vater war ein edler Mann
> ich bin es auch
> Wenn mein Aug Unrecht siehet
> sträubt sich mein krauses Haar empor
> Und meine Hand schwellt auf und zuckt
> und greift ans Schwert.»

Aus der historischen Rekonstruktion des sozialen Phänomens Jugend wissen wir, dass die Genese der Vorstellung eines Moratoriums zwischen Kindheit und Erwachsenenalter mit seinen idealisierten Charakteristika mit den Beginn der Moderne zusammenfällt (Sander 2000).

Als Pädagogen und Literaten den Typus des romantisch verklärten Jünglings (s.o.) entwarfen, veränderten sich in Deutschland bzw. Europa die spätständischen Gesellschaftsstrukturen in Richtung funktionaler Differenzierung. Traditionelle Lebensgemeinschaften, sozialkulturelle Milieus und lokale Identitäten zerbrachen langsam und an ihre Stelle traten nach und nach ausdifferenzierte Gesellschaftsbereiche und funktionalisierte Lebensbezüge. Innerhalb dieses gesellschaftlichen Transformationsprozesses verloren nicht nur die traditionellen und vergemeinschaftenden Interdependenzverhältnisse an Bedeutung, auch die grossen Erzählungen und Weltbilder, also die traditionellen Markierungen von Synthesis und Einheit, fallen der analytischen Moderne zum Opfer.

Eine bislang statische gesellschaftliche Ordnung gerät in Bewegung, und Zukunft wandelt sich damit zu einer ambivalenten, schwer abzuschätzenden Grösse. Das erzeugt vielerlei Versuche der Sinnsicherung als Vergangenheitsorientierung (z.B. Romantik) und Absicherung des Bewährten (z.B. restaurative Bestrebungen), aber wenig innovative Utopien. Jugend war eine dieser innovativen Utopien als Option auf eine ‹bessere› Zukunft. Kennzeichnend für diese Visionen war ihre ausdrückliche Opposition zur Realität. Sie bezogen sich vornehmlich negativ auf die Repräsentanten einer politischen, bürokratischen und industriellen Moderne und suchten antithetisch Heil im Transzendenten, Idealen, Zukünftigen. Nach dem Ende des Kaiserreichs 1918 etwa wurde der bis dahin schon in einem Amalgam aus reformpädagogischen Traditionen, Lebensphilosophie, deutschem Idealismus, antimoderner Kulturkritik und Jugendbewegung vorbereitete Jugendmythos als Hoffnungsträger einer neuen Gesellschaft instrumentalisiert, wie dann noch einmal in Form eines nationalsozialistischen Plagiats nach 1933. Der Mythos Jugend war in dieser Zeit zwar längst geboren, erhielt allerdings immer mehr und immer verschiedene Konturen, nicht zuletzt durch die Jugendforschung und -theorie.

Worauf gründet nun dieser Jugendmythos? Paradoxer- oder vielleicht auch verständlicherweise wird in der Entstehungsphase des Jugendmythos der Begriff des Mythos allgemein als Widerspruch zur neuen analytischen Vernunft wie ein Kampfbegriff eben gegen die immer augenscheinlicheren Modernisierungstendenzen gebraucht.

> «Mythen dienen, den Bestand und die Verfassung einer Gesellschaft aus einem obersten Wert zu beglaubigen. Man könnte das die kommunikative Funktion des Mythos nennen, weil sie auf das Verständigtsein der Gesellschaftsteilnehmer untereinander und auf die Einträchtigkeit ihrer Wertüberzeugungen abzielt» (Frank 1989, 96).

Mythen sollen demnach das Verlorengegangene an traditioneller Einheit im Prozess der sozialen Differenzierung wieder herstellen. Ein historisch kraftvoller und überdauernder Mythos entsteht aus diesem Zusammenhang mit den ehemals revolutionären, nun aber konservativ bis reaktionär gewendeten Einheitskonzepten von Volk und Nation. Volk und Nation, so hinterlässt eine historische Rückschau den Eindruck, sollten als ideologische Verklammerung die komplexen sozialen, politischen und ökonomischen Ausdifferenzierungen der Moderne ausgleichen und als Religionsersatz dienen. Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert werden diese völkischen Einheitsmythen dann noch biologistisch mit Blut und Rasse angereichert und erfahren nach dem Ende des zweiten Jahrtausends bis heute eine beängstigende Renaissance.

Jugend, und das ist hier die These, soll als zentraler Mythos der Moderne angesehen werden. Dabei ist mit Jugend weniger das empirische Phänomen einer eigenständigen und intern ausdifferenzierten Lebensphase gemeint, sondern eher die Konstruktion einer idealen Generationeneinheit, die durch ideale Opposition zur Gegenwart und nicht als Faktum Sinn und Identität vermitteln soll. Allgemein stellt sich natürlich die Frage, ob eine Gesellschaft, der die gemeinschaftsstiftende Kraft eines einheitlichen Weltsinns auf lebenspraktischer Ebene abhanden gekommen ist, überhaupt im Mythos Ersatz finden kann. Dieses sind auch die charakteristischen Fragestellungen einer Gesellschaftskritik, in der der Bindungsverlust moderner Gesellschaften als Sinnkrise interpretiert wird. Die tragenden, letztlich für alle geltenden Verbindlichkeiten einer traditionellen, durch Religion und Mythos fixierten Sinngebung des Lebens seien aufgezehrt, so heisst es in der kulturkritischen Skepsis, aus der auch der Mythos Jugend entspringt. Für die klassischen Institutionen und Ordnungen der Gesellschaft bedeutet dieses keineswegs einen Bestandsverlust, jedoch geraten Politik, Erziehungssystem, Kirche, Ehe etc. in Legitimationskrisen,

da eine unausgesprochene Rechtfertigung dieser Institutionen von sich aus nicht mehr gegeben ist. Die Gesellschaft mit ihren Teilsystemen funktioniert zwar weiter, für die in diesen institutionellen Rahmenbedingungen vergesellschafteten Einzelnen wird jedoch die Legitimität der Ordnung tendenziell zur leeren Hülse. Legitimität wird ersetzt durch die wenig verlässliche und labile normative Kraft des Faktischen. Was ist, besteht zwar, allerdings ohne Zusammenhang und Zusammenhalt. Die Perspektive der Bindungskrise als Sinnkrise bezieht sich demnach nicht auf den Geltungsverlust einzelner gesellschaftlicher Ordnungskriterien, sondern befürchtet die Atomisierung einer gesellschaftlichen Ordnung durch das Fehlen einer übergeordneten Kraft (z.B. eines Mythos).

Die verantwortliche Instanz in den Kritiken der Sinnkrise ist hinlänglich bekannt. Es ist die Aufklärung bzw. die Moderne selbst, die dem sich emanzipierenden Individuum und der sich emanzipierenden Gesellschaft ihre sinnhaften Grundlagen geraubt hat. Vernunft, Technik, Modernität usw. haben den Mythos, den umgreifenden Sinn, besiegt, aber die vereinheitlichende Funktion des Mythos nicht kompensieren können.

Also gilt anscheinend die Perpetuierung: Der Mythos ist tot, es lebe der neue Mythos! Und mit dem Konzept der Jugend kann gerade immer dann ein neuer Mythos inauguriert werden, wenn, wie Nietzsche es ausdrückte, mit dem aufziehenden Nihilismus «der unheimlichste aller Gäste» vor der Tür steht (Nietzsche 1969, 424).

Was zeichnet nun genauer den Mythos Jugend aus? Diese Frage kann nicht inhaltlich-sachlich geklärt werden, sondern nur strukturell, weil der Mythos Jugend als Formkonzept inhaltlich und historisch variabel, jedoch in seinen Grundbedingungen durch feste Standards ausgezeichnet ist. Jugend als Mythos konnte sich anscheinend als universelle Projektionsfläche für moderne Gesellschaft etablieren, in denen es zur Mode wurde, die Gegenwart mit ihren Beschränkungen zu transzendieren und zu überwinden. Diese Hoffnungsfolie kann beliebig politisch ausgeschlachtet werden und eignet sich sowohl für gesellschaftspolitische Phantasien (Jugend als Fackelträger der Neuen Zeit) wie auch für den individuellen Kampf gegen Alter, Gesetztheit und Tod (Jugendlichkeit als kultureller Habitus von Jugendlichen und Erwachsenen).

Anders sieht es mit einer aktuellen Kritik aus, die sich auf die neonationalistische Instrumentalisierung jugendlicher Kraft, Spontaneität und Neuerung im Dienste eines neuen nationalen, autoritären und fremdenskeptischen bis -feindlichen Deutschlands bzw. Europas bezieht. Mit den neuen nationalistischen Jugendphänomenen europaweit gerät der Mythos Jugend als Hoffnungsträger der Moderne tendenziell in Verruf. Der hässliche Deutsche tritt nun nicht mehr als verbohrter Greis auf, sondern als smarter Jugendlicher mit Bildung und rechter Gesinnung, der als trotzige, rebellische, idealisierende und schwärmerische Figur zwar eigentlich (formal) dem Mythos Jugend entspricht, aber trotzdem nicht ins jugendbewegte Konzept der grundsätzlich positiv aufgebauten Jugendbilder passt.

Provoziert durch die neuen reaktionären, rechts- und national gesonnenen Jugendkulturen, die eigentlich so neu gar nicht sind, untersucht man jetzt die dunklen Seiten des Mythos Jugend genauer – und kommt zu desillusionierenden Ergebnissen. So wurde lange Zeit der latent immer existente reaktionäre Eigensinn des Mythos Jugend lediglich verdeckt durch die eingespielte Tradition, mit Jugend per se Aufbruch und Erneuerung zum Besseren zu verbinden. Verdächtig, aber kaum reflektiert, hätte eigentlich schon früher auffallen müssen, wie problemlos der deutsche oder italienische Faschismus den Jugendmythos der Jahrhundertwende in seine Ideologie einarbeiten konnte (Oelkers 1989).

Jugendmythos und Film

Als Fiktion und Konstruktion braucht jeder Mythos, auch der der Jugend, ein Trägermedium. Geschichten eignen sich hierzu am besten, sei es in Form von mündlich tradierten Erzählungen, in Form von Romanen oder Filmen. Erzählungen haben den Vorteil der Anschaulichkeit, der Kontextualität und der Personalisierbarkeit. In ihnen lassen sich Ideale als Figuren, Widersprüche als Ereignisse und Werte als Handlungen darstellen, und Geschichten besitzen Form und sind gleichzeitig noch formbar. D.h., jede Geschichte gibt einen Ereignisrahmen als feste Form vor, ist aber gleichzeitig in ihrer Tradierung veränderbar und interpretierbar. Alle Religionen geben sich als Mythos so eine spezifische narrative Metaphorik; man denke z.B. an die Heilige Dorothea von Cäsarea, die um 300 n. Chr. angeblich eine

Engelserscheinung veranlasste und dafür von den Gegnern des Christentums enthauptet wurde. Die übrigen Mythen sind genauso gestrickt. Heilige, sogar Götter, werden in Geschichten eingebettet, aus denen man lernen kann; die Schicksale von Rittern, Indianern, Kriegern und Liebenden bilden mythische Kerne – und auch Jugend als konstruierte Erzählung. Schriftliche Erzählungen, z.B. Romane, erwiesen sich gegenüber mündlichen Formen der Tradierung als sehr erfolgreich, weil massenwirksam und gleichzeitig individuell rezipierbar und phantasierbar. Und es ist sicherlich kein Zufall, dass die Genese des Mythos Jugend in das Zeitalter der Romane mit seinen jugendidealisierenden Schriften von Goethe, Lafontaine, Klopstock, Herder, Hamann, Lavater oder Rousseau fällt.

Aber nicht nur reine Jugenderzählungen haben den Mythos Jugend geprägt. Der Wunsch nach Ausbruch aus der Zivilisation, ein Archetypus moderner Mythenromantik, findet im gestrandeten Robinson Crusoe von Daniel Defoe seine Projektion, ebenso wie in den Abenteuergeschichten von Karl May, der wohl wie alle Geburtshelfer mythischer Figurationen eher zufällig erfolgreich wurde. Die edlen Wilden der Welten, die ihr Autor aus Ernsthal im Erzgebirge nie vorher bereist hatte und die so viele begeisterten (auch Philosophen wie Ernst Bloch), entstanden einem wenig edlen Schöpfergeist. Karl May, der 1842 geboren wurde und in kleinbürgerlichen Verhältnissen mit vielen Geschwistern aufwuchs, schaffte zwar eine Ausbildung als Lehrer. Er wurde jedoch nicht nur wegen Betrügereien aus dem Schuldienst entfernt, sondern sass auch mehrere Jahre wegen kleinerer Vergehen im Gefängnis.

Unter diesen im wahrsten Sinne eingeschränkten Bedingungen versuchte sich der spätere Erfolgsautor zunächst mit wenig Erfolg auf literarischem Gebiet, bis er mit seinen Abenteuererzählungen auf Resonanz bei den Sehnsüchten vieler junger (und wohl auch älterer) Menschen stiess. Inspiriert durch Reiseberichte und geographische Lektüre entstanden künstlerisch eher schlichte Geschichten mit hoher Faszination. Generationen deutscher Jugendlicher durchlebten fortan in realer lebensweltlicher Enge die Heldenerlebnisse von Old Shatterhand und Kara Ben Nemsi. Der eigentliche Erfolg von Karl Mays Romanen liegt demnach in der Wechselwirkung zwischen dem schriftlich Dargebotenen und seiner phantasieanregenden Rezeption durch das jugendliche Lesepublikum. Die eigentlichen

Geschichten von Karl May entstehen als kollektive Phantasmen in den Köpfen und entfalten hier ihre mythische Kraft.

Filme können diese narrative und mythengenerierende Tradition der Literatur direkt aufgreifen. Sie bieten Projektionsflächen im eigentlichen, aber auch im übertragenen Sinn und können dem Mythos Jugend eine akustische und optische Form geben. Auch Filme treten als Massenmedien auf, nehmen während der Rezeption individuell gefangen und finden trotz ihrer konkreten Bildersprache in Phantasien, eigentlich im Kopfkino, ihre Fortsetzung.

Und wie bei Karl May brauchen die Jugendmythen in Filmen keine künstlerische Qualität oder aufwendige Inhalte. Vielmehr kommt es darauf an, dass sich Jugendliche mit den Filmen identifizieren und sie als Sprungbrett in alternative Phantasiewelten nutzen können. Dabei spielt die rekursive Wechselwirkung zwischen dem Bedürfnis nach einem Mythos und mythischen Angeboten eine wichtige Rolle. Filmerzählungen werden dann zu Filmmythen, wenn sie einem nur in Ahnungen gegenwärtigen und in Bruchstücken reflektierten jugendlichen Lebensgefühl Gestalt geben können, wenn sie einer bislang ungestalteten Sehnsucht eine konkrete Form geben und der so entstehende Mythos dann die Züge eines Wesenskerns von Wirklichkeit annimmt. Besonders der letzte Schritt ist wichtig, macht doch erst die Verwandlung der Konstruktion (z.B. der Erzählung), des Erfundenen in ein kollektiv geteiltes Wissen über eine Erzählung (nun als gefestigte Realität) den Mythos zum Mythos. Dieser Schritt ist bei Filmen oder Romanen gleich. Stendhal beschreibt das sehr schön in Rot und Schwarz. Dieser Roman von 1830 trägt den Untertitel Chronik des 19. Jahrhunderts und beschreibt mit deutlich autobiographischen Zügen, wie der Held der Geschichte, der junge Julien Sorel, als Sohn eines Zimmermanns die Provinz verlässt und die hohe Gesellschaft in den Städten Frankreichs kennenlernt. Er muss allerdings erst mühsam lernen, sich in dieser ihm fremden Welt zurecht zu finden, weil er die Geschichten nicht kennt, die hier Massstab und Orientierung geben. Und diese Geschichten sind die eleganten Romane der Zeit, die in Paris und anderen Grossstädten verschlungen werden, in der Provinz aber unbekannt oder verpönt sind. Während also die anderen jungen Gecken durch das Studium der neuesten Romane genau wissen, welche Konversation in einem Salon gerade en

vogue ist, wann man erstaunt oder gelangweilt tut und wie man einen Liebesbrief schreibt, durchlebt Julien dieselben Irritationen, die Kant über sich als 18-Jähriger schreibt:

> «Lächerliche und rührende Erinnerungen: der erste Salon, in dem man sich mit achtzehn Jahren zeigt, allein und ohne Beistand! Der Blick einer Frau genügte, um mich einzuschüchtern. Je mehr ich gefallen wollte, desto linkischer wurde ich. Vor allem machte ich mir falsche Vorstellungen, oder schwärmte ohne Grund, oder sah in einem Mann einen Feind, weil er mich streng angeblickt hatte. Und doch, wie schön war damals ein Tag!» (aus: Stendhal 2004)

Sicherheit – und manchmal eben auch Langeweile – schafft dagegen der Roman; heute vornehmlich als Film und früher als Literatur werden über Medien die Stereotype verbreitet, die kollektive Orientierung und jedem ersten eigenen Erlebnis eine Ahnung von Déjà-vu geben. Niklas Luhmann gründet auf Romanen, von denen Stendal schreibt, sie seien wie Spiegel, die man eine Strasse entlang trägt, seine soziologische Untersuchung des modernen Liebescodes: Liebe als Passion (Luhmann 1982). Filmmythen, und das ist unsere These, sind ebensolche Spiegel, in denen sich Jugendliche heute wiedererkennen können und auf die sie ihr wahres Leben projizieren können. Zwar droht damit der Erfahrungswelt gegenüber den zumeist spektakulären Medienvorbildern immer die Gefahr, trist und langweilig zu sein, aber der Mythos Jugend in den Filmen lässt sich immerhin symbolisch über Kopierversuche (Moden, Gesten, Mentalitäten etc.) in den Alltag übertragen.

Geht man nun auf die Suche nach Jugendmythen im Film, so können aus denjenigen Filmen, die zum Mythos Jugend beigetragen haben, einige Charakteristika herausgearbeitet werden. Zunächst einmal bekommt der Mythos Jugend im Film Präsenz und Anschaulichkeit über die mitwirkenden Darstellerinnen und Darsteller, die Charaktere. Weiterhin sind es die Film-Geschichten, die dem Mythos Jugend eine konkrete Metaphorik verleihen können. Als Charaktere führen wir im Folgenden das etwas museale Beispiel James Dean an, der durch seinen Tod als mythische Jugendfigur weiterexistieren konnte. Die Geschichte inszeniert die (amerikanische) Jugendphase (der 60er Jahre) in einem verklärten Rückblick als ungebundene Übergangssituation ins spätere Erwachsenenalter.

Filmmythen: James Dean – Jugend als Rebellion

Der Schauspieler James Dean wurde 1931 in Marion, Indiana, mit dem bürgerlichen Namen James Byron Dean geboren und entwickelte sich später zu ‹dem› Jugendidol der 50er und 60er Jahre in den USA und auch international. Seine Biographie nimmt sich zuerst einmal recht unspektakulär aus, aber der Mythos James Dean ist ja auch nicht an die reale Person des Schauspielers gekoppelt, sondern an seine Filmimagination. James Dean studierte in Los Angeles Rechts- und Theaterwissenschaften und machte erste schauspielerische Erfahrungen an einem Studententheater. Relativ konsequent entwickelte sich dann sein Weg als Schauspieler. Sein Ausbildungsweg verlief klassisch und weist eigentlich keine Spuren jugendlichen Rebellentums auf. Von der Schauspielschule der University of California kam er auf das berühmte New Yorker Actors Studio, eine Schauspielschule von Lee Strasberg geführt, die auch schon Marlon Brando besucht hatte. Als Schauspielanfänger musste sich der junge James Dean wie viele andere Kolleginnen und Kollegen seinen Lebensunterhalt durch Auftritte in Werbespots oder in unbedeutenden Fernsehfilmen verdienen, die späteren prominenten Auftritte waren zu Beginn noch nicht in Sicht. Doch schon bald machte James Dean Karriere, und mit seinem beruflichen Erfolg entstand der Mythos vom trotzigen Jugendlichen, der eigentlich nie Erfolg hat, auch nicht haben will, sich stattdessen in Probleme manövriert, diese aber auch mit einer trotzigen Antihaltung zu meistern versucht. Der Weg zum Erfolg des Schauspielers führte wieder über das Actors Studio; am Broadway wurde man auf den 21-jährigen 1952 aufmerksam, der im Bühnenstück ‹The Immoralist› mitspielte, was ihm mehrere Auszeichnungen einbrachte. Sein erster grosser Spielfilm, ‹Jenseits von Eden›, aufgeführt zuerst 1955, machte dann Filmgeschichte. Die Story wies dem nun 24-jährigen James Dean in der Hauptrolle die Figur eines Jugendlichen zu, der sich gegen die kleinbürgerliche Enge seiner Familie auflehnt. Cal Trask, so der Name des Jugendlichen im Film, repräsentiert eine durchaus problematische Figur in problematischen Verhältnissen, und schien in der brillanten Verkörperung durch den Schauspieler den Nerv vieler Jugendlicher getroffen zu haben. So erhielt James Dean für diese Rolle nicht nur einen Oscar, sondern wurde auch zur Identifikationsfigur. Auch im Jahr 1955 erscheint ein weiterer Film mit James Dean, Nicolas Rays ‹Denn sie wissen

nicht, was sie tun›. Dieser Film begründete schlussendlich den Jugendmythos James Dean und auch den Mythos des rebellierenden und coolen amerikanischen Jugendlichen (eigentlich: Jungen), der in einer Jugendwelt erster Liebesaffären, der Jungenfreundschaften, Musik und Peerkonflikte aufwächst, mit Autos, Zigaretten und Alkohol erste Flaggensignale des Erwachsenseins setzt, sich gegen Erwachsene, Polizisten und Gangs behaupten muss und langsam in die eigentlich ungeliebte Rolle des Erwachsenen hineinschliddert. Probleme müssen in dieser Jugendwelt allein ausgetragen werden, ähnlich wie Initiationsaufgaben oder Mutproben, allerdings gelingt das nicht immer, sodass auch Scheitern (heute würde man sagen: Identitätsprobleme und Devianz) ein Teil des Jugendmythos wird. Jim Stark, so heisst die von James Dean verkörperte Figur, kommt in ‹Denn sie wissen nicht, was sie tun› als ‹new kid in the town› eingesessenen Jugendbanden ins Gehege und gibt damit einem speziellen jugendlichen Archetypus Gestalt, der (ähnlich wie ein Westernheld) in Coolness und Einsamkeit seinen Mann stehen muss und diese Herausforderung auch annimmt. Berühmt und symbolträchtig für den Film wie auch den darüber gezeichneten Jugendmythos ist die Szene des Autorennens auf einen Abgrund zu. Es geht darum, im Zweikampf auf einen Steilhang zuzurasen und sich im letzten Moment aus dem Auto rollen zu lassen, bevor der Wagen über die Abbruchkante fliegt. James Dean kann sich aus dem Auto fallen lassen, er überlebt (und verliert); sein Kontrahent hingegen verhakt sich am Türgriff und stirbt im Wagen (gewinnt deswegen aber). Mit anderen Worten: Die Anti-Aktionen dieser Filmjugendlichen der 50er Jahre gegen die (Erwachsenen-)Welt brauchen anscheinend noch keine dritte Ratio (etwa Protest gegen die etablierte Politik, Klimawandel oder soziale Ungleichheit), sondern genügten sich selbst. Und die Figur des Rebellen à la James Dean konnte eine bis dahin in den USA und noch stärker in Deutschland überdisziplinierte Jugend allein dadurch faszinieren, dass sie sich trotzig und ‹ohne zu wissen, was man genau tut›, gegen die autoritäre Erwachsenenwelt anstemmte.

Literatur

Barthes, Roland. 2010. *Mythen des Alltags*. Berlin: Suhrkamp.

Frank, Manfred. 1989. *Kaltes Herz. Unendliche Fahrt. Neue Mythologie. Motiv-Untersuchungen zur Pathogenese der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas. 1982. *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Nietzsche, Friedrich. 1969. *Werke in drei Bänden*. Herausgegeben von Karl Schlechter. München.

Oelkers, Jürgen. 1989. *Reformpädagogik – Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Beltz.

Sander, Uwe. 2000. «100 Jahre Jugend in Deutschland». *DVJJ-Journal. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 2/200*, 167–73.

Stendahl, Marie-Henri Beyle. 2004. *Rot und Schwarz*. München: Hanser.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Von der Kinderserie *Die Pfefferkörner* bis zum Ego-Shooter *Call of Duty*

Internet-, Social Media- und Smartphone-Nutzung im Übergang von Kindheit zu Jugend

Henrike Friedrichs-Liesenkötter und Friederike von Gross

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt zwei qualitative Studien der Autorinnen vor, welche zum einen die Veränderung der (Online-)Mediennutzung im Übergang von später Kindheit zum Jugendalter fokussieren und zum anderen persönliche Deutungen, Umgangsweisen und Reflexionsprozesse des Medienhandelns sichtbar machen. Letztere bleiben in quantitativen Studien in der Regel unberücksichtigt, sodass ein qualitativer Zugang mittels Gruppendiskussionen mit Heranwachsenden gewählt wurde. Die Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern (4. Klasse) zeigen, dass sich die im Durchschnitt Neunjährigen bereits Medien und deren Inhalten, die sich an Jugendliche und Erwachsene richten, zuwenden. Ihr Verständnis über das Internet im Allgemeinen und über Social Network Sites im Besonderen ist aber noch ungenau und oberflächlich. Die Nutzung findet zudem oftmals noch eingebunden in den familiären Kontext statt. Dies ändert sich mit dem Erwerb des ersten eigenen Smartphones. Dieses bekommen die Kinder in der Regel nach der vierten Klasse im Übergang zur weiterführenden Schule, wie die Gruppendiskussionen mit den Befragten aus der fünften, sechsten und siebten Klassenstufe zeigen. Im Hinblick auf die Herausforderungen im Umgang mit Internet, Social Media und Smartphones lässt sich resümieren, dass die Medienkompetenz der befragten Kinder im Laufe der Zeit zunimmt; Unsicherheiten bleiben aber bestehen.

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

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Friederike von Gross. 2020. «Von der Kinderserie Die Pfefferkörner bis zum Ego-Shooter Call of Duty. Internet-, Social Media- und Smartphone-Nutzung im Übergang von Kindheit zu Jugend». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 117–138. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.07.X.

From the Kids TV Series *Die Pfefferkörner* to the First-Person Shooter *Call of Duty*. Internet, Social Media and Smartphone Use in the Transition from Childhood to Adolescence

Abstract

The article presents two qualitative studies by the authors, which focus on the changes regarding the (online) use of media from childhood to adolescence and make visible personal interpretations, ways of dealing and reflection processes of media action. The latter are generally not taken into account in quantitative studies, so that we chose a qualitative methodological approach with group discussions with adolescents. Group discussions with primary school children (4th grade) show that nine-year-olds (in average) are already turning to media (content) aimed primarily at young people and adults. However, their understanding about the Internet in general and social networking sites in particular is still inaccurate and superficial. In addition, the use often takes place in the family context. This changes with the receipt of their first smartphones. In general, the children get one after the fourth grade during the transition to secondary school, as shown by the group discussions with the respondents from the fifth, sixth and seventh grades. With regard to the challenges of dealing with the Internet, social media and smartphones, the media literacy of the children surveyed increases over time; uncertainties remain, however.

1. Ausgangslage: Die Vorverlagerung jugendkultureller medialer Erfahrungen in die Kindheit

Obwohl die allgemeinen Geschäftsbedingungen von Facebook, Instagram und Co. eine Nutzung in der Regel erst ab 13 Jahren, mitunter sogar ab 16 Jahren (WhatsApp) erlauben, nutzen auch Kinder Messenger-Apps und Social Network Sites (SNS), wie die KIM-Studie wiederholt aufgezeigt hat (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2013; 2015a; 2017; 2019). Angaben über eine Einbettung der medialen Nutzung in die kindlichen Lebensstrukturen (in Familie und Gleichaltrigengruppe), das damit

einhergehende Mediennutzungsrepertoire und die kindliche Reflexion des eigenen Medienhandelns werden jedoch in den *quantitativen* KIM-Studien und weiteren Mediennutzungsstudien wie etwa der Kinder-Medien-Studie 2018 (Kinder-Medien-Studie ‹KMS› 2018) nicht abgefragt. Zwar wird in den KIM-Studien der Kontakt mit unangenehmen Inhalten im Internet (z.B. Porno-, Gewalt- oder Horror-Szenen) berücksichtigt, aufgegriffen wird jedoch nicht, welche Strategien Kinder im Umgang damit entwickeln. Ebenso unklar bleiben die Konfrontation und der Umgang mit Cyberbullying oder welche Kenntnisse Kinder über SNS besitzen sowie welches Grundverständnis Kinder über das Internet im Allgemeinen haben. In zwei *qualitativen* Studien der Autorinnen zur Internet- und Social Media-Nutzung von Pre-Teens und Teens, die im Fokus dieses Artikels stehen, wurde diesem Forschungsdesiderat mittels folgender Forschungsfragen nachgegangen: Wie gestaltet sich die Internet- und Social Media-Nutzung ab dem späten Grundschulalter, u.a. im Hinblick auf die Einbettung in Familie und Peergroup? Wie verändern sich Nutzungsweisen und Verständnis der Internet- und Social Media-Nutzung im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter?

Ausgangspunkt der vorliegenden Erhebungen waren die bis dato ausschliesslich quantitativ vorliegenden Daten zur kindlichen Nutzung von Social Communities im Internet. Laut der repräsentativen KIM-Studie 2012 (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2013, 40–41) waren 44 Prozent der 6- bis 13-Jährigen in Deutschland Mitglied einer Community, wobei mit ansteigendem Alter die Zahl der Nutzerinnen und Nutzer zunahm (6-7 Jahre: 5% Nutzerinnen und Nutzer; 8-9 Jahre: 18%; 10-11 Jahre: 41%; 12-13 Jahre: 68%). Der durchschnittliche Einstieg in eine Community erfolgte mit 10,4 Jahren gegen Ende der Grundschulzeit. Facebook lag mit 55% (ebd.) unter den von Kindern genutzten Communities vorne. Laut der aktuellsten KIM Studie (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2019, 36) folgt heute hinter der dominierenden Nutzung von WhatsApp (70% zumindest selten) immer noch Facebook an zweiter Stelle, auch wenn mit gut 36 % der interneterfahrenen Kinder nur noch gut ein Drittel aller Kinder Facebook zumindest selten nutzt (15 % täglich, 11 % ein-/mehrmals pro Woche; zudem nutzen 32% Snapchat, 26% Instagram mindestens selten). Die quantitativen Daten zeigen eine zeitliche Vorverlagerung der

Nutzung und auch des Besitzes digitaler Medien auf, die sich vom Kleinkindalter an fortsetzt (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2015b, 8). Durch die digitale Mediennutzung im familiären Kontext als Ort der primären Medienerfahrung sind Kinder zunehmend in die Strukturen des Medienmarktes eingebunden (Theunert 2015) und nutzen auch solche Medieninhalte, die in der Vergangenheit einer älteren Zielgruppe zugesprochen wurden. Kleinkinder wachsen mit der selbstverständlichen Präsenz von Smartphones auf (Wiesemann, Eisenmann, und Fürtig 2015) und YouTube ist bereits seit Jahren die Lieblingswebsite der 6- bis 13-Jährigen (2014: 24 %; 2018: 41%) (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2015a, 34; 2019, 34). Diese Entwicklung wird sowohl durch die zunehmend mobile Verfügbarkeit von Mediengeräten als auch durch die mittels Touchscreen intuitive Bedienbarkeit solcher Geräte begünstigt (Aufenanger 2013, 7). Eine solche «selektive Beschleunigung» (Maschke 2013, 101) des Übergangs der Kindheit in die Jugend gilt nicht nur hinsichtlich Medienbesitz und -nutzung, sondern betrifft auch weitere vormals jugendspezifische Erfahrungen (Paus-Hasebrink und Kulterer 2014, 49; Maschke 2013, 95ff.). So untersucht Maschke (2013) in der Studie *Jugend.Leben* im Rahmen einer quantitativen Studie im Jahr 2012, in welchem Alter 16- bis 18-Jährige spezifische Erfahrungen zum ersten Mal gesammelt haben (z.B. erstes eigenes Taschengeld; Beenden von Kinderspielen; erstes eigenes Handy). Im Vergleich zu den Ergebnissen der Vorstudie aus 2001 (Zinnecker 2003) zeigt sich vor allem im Hinblick auf den Besitz eines Handys und das Beenden von Kinderspielen eine deutliche Vorverlagerung der Jugendphase in die Kindheit. So geben rückblickend mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen an, im Alter zwischen 9 und 10 Jahren mit den «Kinderspielen das erste Mal aufgehört» (Maschke 2013, 97) zu haben. Analog dazu stieg im gleichen Zeitraum der Besitz des ersten eigenen Handys deutlich an (ebd., 101). Das Handy stellt somit eine Art «'Sesam, öffne dich' für den Übergang in die Jugendphase dar» (ebd., 99).

Die zunehmenden medialen Erfahrungen von Kindern bedeuten weiter eine zunehmende Auflösung der in der Industriegesellschaft vormals klar abgegrenzten Kinder- und Erwachsenenwelt. Während in der Vergangenheit Kindheit durch Spielen und Lernen geprägt war und sich deutlich von der mit Arbeit verbundenen Erwachsenenwelt abgrenzte, ist diese klare

Trennung aufgrund der heutigen kindlichen Nutzung «nationaler und internationaler Informationsnetzwerke» (Hengst 2014, 27), die auch zum Arbeitsbereich der Eltern gehören, nicht mehr gegeben. Inwiefern sich eine solche Vorverlagerung in der Übergangsphase von Kindheit zur Jugend im Hinblick auf Social Media-Nutzung zeigt, steht im Fokus der beiden qualitativen Studien der Autorinnen, die im Folgenden vorgestellt werden.

2. Forschungsinteresse und Methode der qualitativen Studien

2.1 *Internet- und Social Media-Nutzung von Kindern im späten Grundschulalter (Vierte Schulklasse)*

In der ersten explorativen qualitativen Studie der Autorinnen zur Internet- und Social Media-Nutzung von Kindern im späten Grundschulalter stand die SNS Facebook im Fokus. Zum Zeitpunkt der Erhebung in 2014 war Facebook das dominierende soziale Netzwerk, auch bei jüngeren Heranwachsenden. In Anbetracht der Ergebnisse der KIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2013, 36ff.), die damals bereits eine Nutzung für Kinder im Alter von sechs bis 13 Jahren aufzeigte, waren v.a. detailliertere Einblicke in das kindliche Nutzungsverhalten der Online-Community von Interesse. Bewusst erfolgte die Entscheidung für ein qualitatives Forschungsdesign in Ergänzung zu den vorliegenden quantitativen Daten, um stärker subjektive Erfahrungen und Deutungen erheben zu können (Flick 2014).

Im Zeitraum von Juni bis September 2014 wurden sechs Gruppendiskussionen an drei Grundschulen in Nordrhein-Westfalen mit Kindern im Alter von neun bis zehn Jahren durchgeführt. Einbezogen wurden in die Studie in drei Gruppendiskussionen 11 Kinder, die angaben, Facebook zu nutzen und in ebenfalls drei Gruppendiskussionen 13 Kinder, die benannten, Facebook nicht zu nutzen.

Da sich Gruppendiskussionen mit Kindern in der Regel weniger selbstläufig gestalten als Gruppendiskussionen mit Erwachsenen, wurde den Diskussionen ein halbstandardisierter Leitfaden zugrunde gelegt (Vogl

2015, 61ff.). Um den narrativen Anteil der kindlichen Gruppendiskussionsteilnehmenden zu erhöhen, wurde als Gesprächsstimulus ein von der Gesprächsleiterin für die Studie erstelltes Profil ihrer Person mit dem erdachten Namen «Marie Moser» verwendet. Das Profil sollte zur Auseinandersetzung mit bestimmten Gesprächsthematiken anregen (z.B. Datenschutz und Umgang mit Fotos). So war etwa die Privatadresse der Gesprächsleiterin angegeben oder ein Bild ihrer nackten jüngeren Schwester als Säugling sichtbar (vgl. Abb. 1).

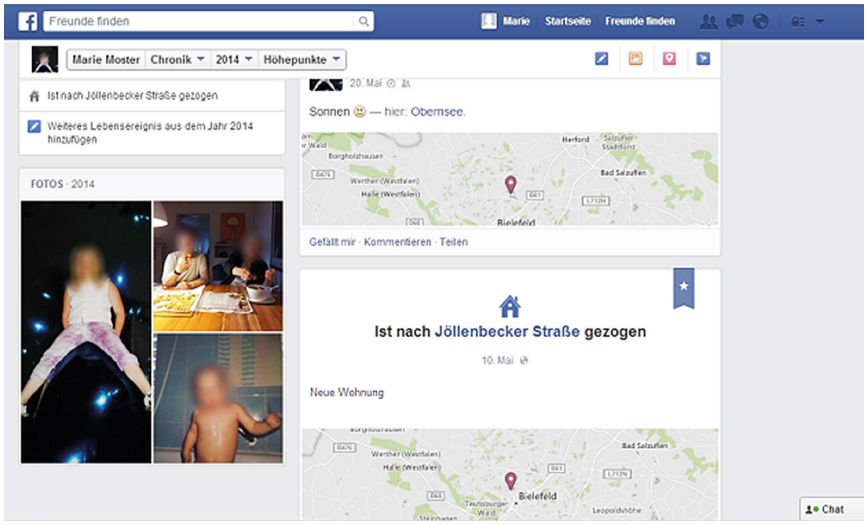

Abb. 1.: Stimulus: Fake-Profil der Gesprächsleiterin (Anm.: Gesichter nachträglich unkenntlich gemacht).

2.2 *Internet-, Social Media und Smartphone-Nutzung von Heranwachsenden der fünften, sechsten und siebten Klassenstufe*

Um zu erforschen, inwiefern sich im Übergang vom Kindes- zum Jugendalter Mediennutzungsweisen und das Verständnis für Strukturen und mögliche Risiken von Internet und Social Media verändern, wurden in der Folgestudie weitere Altersgruppen in den Blick genommen. Hierzu wurden sechs Gruppendiskussionen durchgeführt, jeweils zwei mit Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse (Durchschnittsalter 11 Jahre), zwei

mit Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse (Durchschnittsalter 12 Jahre) und weitere zwei mit Schülerinnen und Schüler der siebsten Klasse (Durchschnittsalter 13 Jahre). Als Stimulusmaterial wurden Logos von bekannten Social Media-Angeboten wie YouTube, WhatsApp oder Facebook genutzt. Der qualitative Leitfaden der ersten Studie wurde ergänzt, um jugendrelevante Medienpräferenzen entsprechend zu berücksichtigen und Erkenntnisse hinsichtlich einer möglichen Vorverlagerung jugendkultureller medialer Erfahrungen zu eruieren.

In beiden Studien erfolgte die Auswertung der Gruppendiskussionen durch eine Koppelung aus inhaltlich strukturierender und evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

3. Zentrale Ergebnisse der Studien

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse beider Studien zunächst separat dargestellt.[1]

3.1 *Internet- und Social Media-Nutzung von Kindern im späten Grundschulalter (Vierte Schulklasse)*

Aus den Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse im Rahmen der ersten Studie liessen sich folgende Hauptergebnisse herausarbeiten:

3.1.1 *Verankerung der Facebook-Nutzung im familiären Kontext (Doing Family)*

Von den elf für die Studie ausgewählten Kindern, die sich selbst im Rahmen eines vorgeschalteten Kurzfragebogens als Facebook-Nutzerinnen und -Nutzer einordneten, geben in den Gruppendiskussionen lediglich fünf der Kinder an, über ein eigenes Profil zu verfügen, während die anderen Kinder das Profil ihrer Eltern zu nutzen scheinen. Es stellt sich heraus,

1 An dieser Stelle möchten sich die Autorinnen bei Anna Hübenet (erste Studie) und bei Bilsel Kiratli (zweite Studie) für die tatkräftige Unterstützung bei der Durchführung der Gruppendiskussionen und deren Analyse herzlich bedanken.

dass lediglich zwei der fünf Kinder mit eigenem Nutzerkonto den Vorgang der Registrierung, die Umgehung der Altersbeschränkung sowie die Erstellung des eigenen Profils beschreiben können. Bei der Erstellung des Profils wurden die beiden Kinder – analog zu den Ergebnissen der KIM-Studie 2014 (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2015a, 37) – von einem Familienmitglied unterstützt.

Der Umstand, dass lediglich fünf der elf befragten Kinder der Gruppe der selbsternannten Nutzerinnen und Nutzer tatsächlich als Facebook-Nutzerinnen und -Nutzer mit eigenem Profil identifiziert werden konnten, weist darauf hin, dass es sich empfiehlt, Ergebnisse quantitativer Studien reflektiert zu lesen. Denn zumindest viele der im Rahmen der Studie befragten 9- und 10-jährigen Kinder konnten den Begriff Facebook-Nutzerin bzw. -Nutzer nicht derart definieren und anwenden. Es liegt also die Vermutung nahe, dass Kinder Fragen, die sie nicht im eigentlichen Sinne verstehen, diese entsprechend fehlinterpretieren und nicht im Sinne der Fragestellung beantworten können.

Eine zentrale Fragestellung der Studie war, inwiefern die Facebook-Nutzung im späten Grundschulalter noch in familiäre Nutzungsstrukturen eingebunden ist oder bereits einen Stellenwert im Kontext der sozialen Auseinandersetzung mit der Gleichaltrigengruppe einnimmt. Leitend war hierbei die Verortung der Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse als so genannte Pre-Teens, die sich in einer Phase des Übergangs zum Jugendalter befinden, die durch eine beginnende Loslösung von den medialen Präferenzen der Eltern und einer Zuwendung zu den Vorlieben der Peergroup gekennzeichnet ist (Hoffmann 2012).

Die Auswertung zeigte, dass die kindliche Facebook-Nutzung der befragten Grundschülerinnen und -schüler fast ausschliesslich im Rahmen der Familie stattfindet und über gemeinsame genutzte Funktionen wie die Chat-Kommunikation kaum hinausreicht, wenngleich die Kinder viele Funktionen der Community benennen können, da sie diese bei ihren Eltern beobachten können. Nur eine Minderheit nutzt Facebook-Spiele oder schreibt Statusmeldungen. Fotos und Videos werden durch die Eltern oder ältere Geschwister auf deren Profil gepostet. Da es sich hierbei oftmals um Fotos gemeinsamer Familienaktivitäten handelt, welche die Eltern oder Geschwister auf ihrem Profil hochladen, scheinen sich die

Grundschulkinder unmittelbar in deren Facebook-Nutzung eingebunden zu fühlen und demzufolge zum Grossteil nicht zwischen eigenen Posts und denen ihrer Familienmitglieder, vornehmlich der Eltern, differenzieren zu können. Die Beobachtung der Facebook-Aktivitäten anderer Familienmitglieder wird folglich in der subjektiven Konstruktion der Kinder zur wahrgenommenen eigenen Aktivität. Auch die begrenzte Einsicht der Kinder in die zugrundeliegenden Strukturen und Merkmale von Social Media-Anwendungen – z.B. dass eine Nutzung im Allgemeinverständnis mit einem eigenen Profil inkl. Nutzernamen, Passwort und weiteren Einstellungen verbunden ist – führt dazu, dass sie sich als Facebook-Nutzerinnen oder -Nutzer wahrnehmen.

Facebook besitzt im Rahmen der familiären Kommunikation der Kinder oftmals einen hohen Stellenwert. Vor allem bei denjenigen Kindern der Studie, die in Patchworkfamilien leben, bietet Facebook die Möglichkeit, niederschwellig mit vielen Familienmitgliedern Kontakt zu halten. So zählt etwa der 10-jährige Ben additiv alle diejenigen Familienmitglieder auf, die Facebook nutzen:

> Ben: Mein Papa ist auf Facebook, meine Stiefmama ist auf Facebook [...], meine Tante ist auf Facebook, mein Onkel ist auf Facebook, mein anderer Onkel ist auf Facebook [...], meine Mutter ist auf Facebook (Pause), mein Stiefvater ist auf Facebook, meine andere Tante ist auf Facebook, [...] meine Schwester ist auch auf Facebook, [...] meine eine Cousine ist auf Facebook.

Darüber hinaus nutzen die Kinder im Rahmen der familiär verankerten Facebook-Nutzung die Möglichkeit, mit aufgrund von Globalisierungstendenzen über Landesgrenzen hinweg verteilten Familienmitgliedern zu kommunizieren. Facebook spielt dementsprechend eine bedeutende Funktion für das *Doing Family*, die Konstruktion familiärer Identität unter den Bedingungen von Entgrenzung und pluralisierten Familienformen (Theunert und Lange 2012, 18): Aufgrund von Wahlmöglichkeiten im Zuge der Entgrenzung der Geschlechterverhältnisse und der Entgrenzung von Familie (Tillmann und Hugger 2013, 37f.) sowie weiterer Individualisierungstendenzen ist es nicht mehr feststehende biografische Normalität,

dass Familien generationenübergreifend im selben Wohnort leben, Kleinfamilien einer Gesamtfamilie im selben Land (d.h. Grosseltern, Tante/Onkel mit Partner*in und eventuellen Kindern) oder dass eine geschlossene Ehe lebenslang Bestand hat. Dies führt zu einem Wandel von Familie «von einer selbstverständlichen, quasi naturgegebenen Ressource zu einer zunehmenden voraussetzungsvollen Aktivität» (Theunert und Lange 2012, 12). Dementsprechend besteht ein familiärer Zusammenhalt nicht automatisch, sondern muss unter den gesellschaftlichen Bedingungen von Entgrenzung und Marktwirtschaft über ein *Doing Family* generiert werden, was Theunert und Lange (2012) als Herstellungsleistung von Familie verstehen. Diese Herstellungsleistung ist wiederum abhängig von materiellen, symbolischen, individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen. Eine zentrale Ressource stellen in diesem Zusammenhang digitale Medien und vor allem die Kommunikationsmöglichkeiten des Internets dar. Per E-Mail oder Social Media-Nutzung können Familien bei räumlicher Trennung kommunizieren (Theunert und Lange 2012). Mit Blick auf die vorliegenden Studienergebnisse erleichtern SNS ähnlich wie andere internetbasierte Kommunikationsformen eine kostengünstige und direkte Kommunikation bei räumlichen Entfernungen, zum anderen bietet die Mediennutzung von Familienmitgliedern implizit eine «Anregungs- und Vorbildfunktion» (Theunert 2015, 136) für das kindliche Medienhandeln.

Bemerkenswert ist, dass Facebook laut der vorliegenden Studie innerhalb der Peergroup der Kinder kaum eine Rolle zu spielen scheint. Zwar geben einige Grundschülerinnen und -schüler an, Facebook zu nutzen, um mit weiter entfernten Freundinnen und Freunden zu kommunizieren, meist beschränkt sich die Kommunikation jedoch auf den familiären Kontext. Eine Facebook-Zugehörigkeit stellte somit zum Zeitpunkt der Erhebung keine in Bezug auf die Peergroup notwendige Bedingung für ein gelingendes Gruppengefüge dar.

3.1.2 *Zuwendung von Kindern zu Medien(inhalten) für Jugendliche und Erwachsene*

Aus dem Kurzfragebogen der ersten Studie geht hervor, dass neben der familiären Internetnutzung der SNS Facebook 77 Prozent der befragten Kinder YouTube zu ihren Lieblingsseiten im Internet zählen. Hier rezipieren die Kinder verpasste TV-Sendungen, schauen zur Informationsrecherche gezielt Tutorials, z.B. zu den Themen Angeln und Häkeln, und nennen auch Lieblings-YouTuberinnen und -YouTuber wie z.B. Die Lochis oder Lieblingsformate wie Let's Plays.

Die kindlichen Aussagen in diesem Kontext und die ebenfalls in den Gruppendiskussionen wiederholt konstatierten medialen Besitzwünsche und Angaben zum medialen Eigenbesitz («Ich hab ein Handy!» «Ich kauf mir vielleicht bald ein Tablet!») hinsichtlich Smartphones und Tablets stützen die bereits mit Bezug auf andere empirische Studien festgestellte biografische Vorverlagerung.

Die Zuwendung von Kindern zu Medien und Medieninhalten, die sich eher an Jugendliche und Erwachsene richten, geht mit einer fortschreitenden Distanzierung gegenüber kindlichen Medieninhalten und-sendern einher. So grenzen sich bspw. Tim und Greta in ihren Äusserungen vom Internetportal des Fernsehsenders KiKA ab:

Greta:	Kinderkram. [zeigt auf das KiKA-Logo]
I:	Kinderkram?
Greta:	Ich muss da manchmal drauf, wegen meiner kleinen Freundin.
Tim:	Also ich habe ich war da nur drauf weil wegen so ner/ also auf KiKA/
Greta:	Doch manchmal geh ich da drauf und gucke mir Schloss Einstein an, aber das mache ich auch manchmal auf YouTube/
Tim:	Ich hab mir da mal ne Sendung für Grössere angeguckt, also so ab meinem Alter, wenn ich das verpasst habe.

Das Angebot des Senders KiKa wird als «Kinderkram» jüngeren Kindern zugewiesen. Wenn es genutzt wird, dann nur im Beisein jüngerer Freundinnen und Freunde sowie/ oder Geschwistern bzw. um sich gezielt

Sendungen für ältere Kinder anzusehen, die aber statt auf KiKa auch gerne bei YouTube geschaut werden.

Einige Kinder benennen Strategien heimlicher Mediennutzung, um sich der Kontrolle der Eltern zu entziehen. So berichtet ein Kind von einer heimlichen Facebook-Nutzung, wenn die Eltern ausser Haus sind. Andere Kinder rezipieren bspw. Inhalte auf YouTube, die für Kinder nicht geeignet sind (z.B. Let's Play des mit einer USK-Alterskennzeichnung von 18 Jahren versehenen Computerspiels Grand Theft Auto) oder kaufen ohne vorherige Absprache im Internet ein.

Dies deutet auf ein beginnendes Aufbegehren einiger befragter Kinder gegenüber elterlichen Reglementierungen hin, während andere Kinder elterliche Vorgaben noch unhinterfragt übernehmen: Auf die, an die Nichtnutzerinnen und -nutzer gestellte Frage nach dem Wunsch, Facebook selbst nutzen zu wollen, benennen etliche Kinder mit Rückbezug auf elterliche Argumentationen, dass Facebook erst von älteren Kindern genutzt werden sollte und dass sie folglich eine eigene Facebook-Nutzung aufgrund ihres jungen Alters aktuell ablehnten.

3.1.3 Problematische Online-Erfahrungen

Alle Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse der Studie können Risiken des Gebrauchs von SNS und der Internetnutzung im Allgemeinen wiedergeben. In diesem Zusammenhang umschreiben die Grundschülerinnen und -schüler verschiedene Schreckensszenarien wie eine sexuelle Annäherung durch Personen mit pädophilen Neigungen, Mord, Einbruch und Stalking, die bei einer unreflektierten Dateneingabe im Internet eintreffen könnten. Lisa (9 Jahre) erläutert dies wie folgt:

> Wenn man zum Beispiel die richtige Adresse eingibt und den richtigen Namen, dann kann man die/ kann das auch ein Mörder oder so sein und man/ die können dich dann auch gut nach Hause/ zu dir kommen irgendwie (Pause) und was klauen oder so.

Als weitere Problematiken, die im Zusammenhang mit der Internetnutzung auftreten können, benennen die Kinder Computerviren, nicht absehbare Kosten, Hacking und Cyberbullying. Im Zusammenhang mit

den genannten Risiken können sie auch Strategien zur Risikominimierung wiedergeben: Keine Datenpreisgabe von Telefonnummern, kein Posten von Nacktbildern und kein Annehmen fremder Dateien aufgrund von Virusgefahr. Bei auftretenden Problematiken sollte die Polizei gerufen und könnten kriminelle Personen geortet werden. Bislang beschränken sich die negativen Online-Erfahrungen der Kinder jedoch auf körperliche Reaktionen wie Kopfschmerzen infolge einer längeren Verweildauer, sodass die Kenntnisse über die genannten Risiken vermutlich eher aus medienerzieherischen Gesprächen mit den Eltern und/ oder einer Medien-AG an der Grundschule resultieren.

3.2 *Internet-, Social Media und Smartphone-Nutzung von Heranwachsenden der fünften, sechsten und siebten Klassenstufe*

In der Folgeerhebung mit den Schülerinnen und Schüler der fünften, sechsten und siebten Klasse wird die zunehmend grössere Bedeutung digitaler Medien für die Heranwachsenden, insbesondere des Smartphones, und die Verankerung der Social Media-Nutzung im Peergroup-Kontext deutlich.

3.2.1 *Das Smartphone als Statussymbol mit einer hohen emotionalen Verbundenheit*

Bemerkenswert ist, dass alle befragten Schülerinnen und Schüler des Samples bereits über ein eigenes Smartphone verfügen, das sie in ihrer Freizeit intensiv nutzen wie etwa die 11-jährige Claudia, die bei schlechtem Wetter drei Stunden mit dem Smartphone spielt, bis ihre Eltern es an sich nehmen. Das erste Smartphone erhielten die Schülerinnen und Schüler jeweils in der vierten oder fünften Klasse, teilweise weisen bereits Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse eine «Handy- bzw. Smartphone-Biographie» auf, wie Claudia, die bereits ihr fünftes Handy/Smartphone besitzt. Die Schülerinnen und Schüler besitzen grösstenteils hochpreisige Geräte wie die zum Zeitpunkt der Erhebung angesagten Smartphones wie das iPhone 4s, 5s oder das Samsung Galaxy S5. Diese bekommen sie in den meisten Fällen entweder zum Geburtstag oder zu Weihnachten geschenkt oder sie

<erben> die Geräte von den Eltern, wenn diese ein neues Smartphone erhalten. Insgesamt ist ein stark ausgeprägtes Markenbewusstsein auszumachen, was sich vor allem in dem Wunsch nach einem iPhone manifestiert. Bereits die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse unterscheiden zwischen hochwertigeren und weniger hochwertigen Marken und wissen, dass ältere Modelle weniger beliebt sind, was sich in den Zitaten der elfjährigen Fünftklässlerin Kristina widerspiegelt:

> Ich hätte gerne ein neues Handy, aber ich will jetzt nicht unbedingt ein iPhone 6, sondern ich wäre auch zufrieden mit dem Handy, was meine Mutter im Moment hat, also als iPhone 5. Das würde ich ganz gerne haben, weil ich möchte kein Samsung mehr. Hatte ich genug.

Weiter betont Kristina, dass in ihrer Familie «halt das von iPhone 5 bis iPhone 6Plus eigentlich Standard» sei – familiärer hochpreisiger Medienbesitz scheint hier zusätzliche Besitzwünsche zu schüren. Ein iPhone wird zudem von den Schülerinnen und Schüler als enorm teures Produkt wahrgenommen. Die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse vergleichen teilweise die Anschaffung eines iPhones mit dem Kauf eines Autos der Luxusmarken Ferrari oder Porsche.

Zudem nehmen sie das Smartphone als etwas Privates wahr, das man Geschwistern oder Eltern nicht in die Hand gibt, vergleichbar mit einem Tagebuch. Entsprechend hoch kann auch die emotionale Verbundenheit mit dem Gerät sein wie etwa bei der 13-jährigen Kiara (6. Klasse), welche eine symbiosenhafte Beziehung von Mensch und Maschine beschreibt:

> [...] ich bin Kiara. Ich habe auch ein Handy. Ich liebe mein Handy. Ich verbringe nur mit meinem Handy Zeit. Das ist wie eine Zwillingsschwester für mich. Mein Handy heisst sogar Ciara. Mit C geschrieben.

Eine emotionale Verbundenheit oder auch Abneigung gegenüber dem eigenen Smartphone und bestimmten Apps zeigt sich bei den Schülerinnen und Schüler in emotionalisierten Ausdrücken: So «hasst» bspw. die Sechstklässlerin Jenny Minecraft und findet die App «scheiße», während ihr Facebook viel bedeutet: «Facebook, liegt mein Herz».

Wenngleich das Smartphone und damit einhergehende Medienformate für die Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle spielen, beschreiben diese eine Mediatisierung des Alltags, die sie durchaus kritisch betrachten. So bereuen sie teilweise, wenn sie Medienangebote aus ihrer Sicht zu lange genutzt haben, anstatt das gute Wetter zu geniessen oder mit Freundinnen oder Freunden etwas zu unternehmen. In diesem Zusammenhang nehmen sie durchaus auch zeitliche Restriktionen durch das Elternhaus als positiv wahr. So findet die Siebtklässlerin Lynn «die Regelung eigentlich ganz gut, dass man auch mal irgendwie nicht nur am Handy sitzt, sondern auch mal Zeit so zusammen verbringt.» Gerade im Hinblick auf Feste oder Geburtstage findet sie «Leute, die dann die ganze Zeit an ihrem Handy sitzen, [...] auch relativ doof, weil man trifft sich dann schon zu allen und dann kann man was zusammen machen und dann immer nur diese Leute, die an ihren Handys sitzen.» Dennoch findet – vor allem bei den Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse der Studie – eine heimliche Mediennutzung, teilweise sogar bis in die Nacht hinein, statt.

3.2.2 *Zwischen Kindheit und Jugend – Von den «Pfefferkörnern» bis zu «Call of Duty»*

Auch in der Erhebung mit den Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen zeigen sich Distinktionsbemühungen gegenüber Medieninhalten und -formaten, die sich an eine jüngere Zielgruppe richten. Zwar rezipieren sie noch hin und wieder Kindersendungen wie die Kinderkrimi-Serie «Die Pfefferkörner» der Öffentlich-Rechtlichen, aber auch Scripted Reality-Formate und explizite Inhalte für Erwachsene werden thematisiert. So schauen etwa die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse einer Gruppendiskussion auch YouTube-Videos der «Killer Clowns», in denen als Clowns verkleidete Menschen Morde nachstellen und Passantinnen und Passanten diese glaubhaft machen. Hierbei grenzen sich die Schülerinnen und Schüler deutlich von ihren jüngeren Geschwistern ab, da sie selbst diese Inhalte gut emotional verkraften würden:

Mira: Meine Schwester ne hat Albträume dadurch gekriegt.
Claudia: Tja, wir haben keine Albträume, wir sind/
Mira: Wir nich. Wir könnens.

Zudem werden vereinzelt in der fünften Klasse neben altersgerechten Games wie Minecraft, über das kreative Welten gebaut werden können, auch gewalthaltige Games gespielt wie etwa der Egoshooter «Call of Duty». Bei den Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse lässt sich folglich über ihre Mediennutzung rekonstruieren, dass sie sich in der Phase als Pre-Teen zwischen Kindheit und Jugend befinden.

3.2.3 *Beliebteste Apps*

Die beliebtesten Apps der Schülerinnen und Schüler sind WhatsApp, YouTube und Instagram, Facebook nutzen nur einige der befragten Schülerinnen und Schüler.

WhatsApp

WhatsApp als die primäre App zur Kommunikation der Schülerinnen und Schüler ist in der Regel die erste App, die auf das Smartphone geladen wird. Die App wird – analog zur Facebook-Nutzung der Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse – im Rahmen des Doing Family genutzt. Darüber hinaus spielt die digitale Kommunikation mit der Peergroup ab der fünften Klasse eine zentrale Rolle, bspw. werden über WhatsApp Klassengruppen oder Gruppen für Freizeitaktivitäten wie etwa Fussball genutzt. Doch die Schülerinnen und Schüler beschreiben auch Nachteile der WhatsApp-Nutzung. So berichten die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse von einer überbordenden und damit auch belastenden Anzahl von 3.000 bis 10.000 WhatsApp-Nachrichten am Tag. Zudem sind einige Schülerinnen und Schüler bereits mit nervenden und mitunter auch verängstigenden digitalen Kettenbriefen in Berührung gekommen. Die Sechstklässlerin Laura berichtet hierbei von einer durch eine Computerstimme verzerrten Sprachnachricht, welche bei einem nicht Weiterversenden der Nachricht droht:

Laura: Ich hab mal sowas gekriegt. (Jan: heftisch) Das war auch so eine Computerstimme. Das war so ne Frau, die war so/ also verzehrte Computerstimme. Die hat so gesagt: «Wenn du das jetzt nicht an 15 Leute weiterschickst, dann bringe ich deine Mutter um. Frag, frag!» Da hat sie so/ also

Beispiele ge/ Ich frage zum Beispiel: «Claudia [Name geändert]». «Die hab ich auch umgebracht, weil sie hat das nur // an drei Menschen//»

Tom: //Dann kannst du die auch fragen// (lacht)

(Jan lacht auch)

Laura (lachend): «an drei Leute weitergeschickt und hab ich sie umgebracht. Ihre Mutter, werde ich die halt irgendwie erst in drei Monaten umbringen» und so (lachend), keine Ahnung (...).

Zwar wissen die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse prinzipiell, dass die Absenderinnen oder Absender der digitalen Kettenbriefe keinen Schaden anrichten werden, wenn man die Nachrichten nicht weiterschickt, das Erhalten der Nachrichten ist dennoch mit einem unangenehmen Gefühl verbunden, sodass sie diese weiterleiten.

YouTube

YouTube nimmt im Vergleich zur Erhebung mit den Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse ab der fünften Klasse eine zentralere Rolle ein. Hier werden verschiedenste Channels und Video-Formate genutzt: Let's Plays, Beauty-Tutorials, Comedy-Clips, Challenges oder Videos aus dem aktuellen Fernsehprogramm, die zeitversetzt angeschaut werden. Die Schülerinnen und Schüler wissen um die wöchentlichen Veröffentlichungszeitpunkte der Videos ihrer Lieblings-YouTuberinnen und -YouTuber und sehen sich dann – wie beim klassischen Fernsehprogramm – zum entsprechenden Zeitpunkt die Videos an. Ab der sechsten Klasse werden zudem tendenziell auch Musikvideos angeschaut.

Instagram

Mit Blick auf *Instagram* und *Facebook* fallen altersspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung der Apps auf, auch bezogen auf die Einschätzungen durch die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Die Instagram-Nutzung ist den Pre-Teens durch ihre Eltern ab der fünften Klasse erlaubt, während die Facebook-Nutzung, vermutlich aufgrund negativer medialer Berichterstattung, nicht erlaubt wird. Entsprechend betrachten die Schülerinnen

und Schüler der fünften und sechsten Klasse Facebook als eine App für Erwachsene, der sie verschiedene Risiken wie Cyberbullying, das Hacken des eigenen Accounts, das Auftauchen von unangemessenen Fotos sowie Stalking und sexuelle Belästigung zuschreiben, und aus diesem Grund Facebook auch nicht nutzen wollen. Dass bei Instagram dieselben Problematiken auftreten können, reflektieren die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse noch nicht ausreichend. In der siebten Klasse wandelt sich die Sicht auf Facebook: Nun wird die App abgelehnt, da es sich um eine App aus vergangenen Zeiten handele, welche die Schülerinnen und Schüler selbst nie genutzt haben und welcher sie im Vergleich zu Instagram auch keinen Mehrwert zuschreiben.

3.2.4 *Problematische Online-Erfahrungen und Medienkompetenz*

Neben den bereits angesprochenen digitalen Kettenbriefen benennen die Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse weitere negative Medienerfahrungen. So berichten drei von ihnen von Cyberbullying in einer WhatsApp-Gruppe oder von negativen Posts auf dem eigenen Facebook-Account. Zudem gehen fünf Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse davon aus, dass ihr Instagram- oder Facebook-Account bzw. ihr Computer gehackt worden sei, was sie beim Surfen im Internet gemerkt hätten. Hierbei scheinen die Schülerinnen und Schüler jedoch gelegentlich technische Probleme mit Hacking zu verwechseln (wie z.B. einen Systemabsturz oder Irritationen beim Posten auf mehreren eigenen Instagram-Accounts). Mit zunehmendem Alter nimmt das Wissen über Online-Risiken und Strategien, diesen zu begegnen, zu: Während die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse (hier durchschnittlich 11 Jahre alt) Online-Risiken zwar aufzählen können, aber die Möglichkeiten der Privatsphäreeinstellungen nicht kennen, nutzen die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse (Ø 12 Jahre) bereits diese Einstellungen. Die Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse (Ø 13 Jahre) kennen wiederum teilweise Fachbegriffe der digitalen Welt und wissen, dass die Kommunikation über Social Apps mittels einer End-zu-End-Verschlüsselung geschützt werden kann.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Zugang zu Online-Medien – sei es im Rahmen der familiären Mediennutzung oder über das eigene Smartphone – für Kinder einen deutlich früheren Zugang zu Informationen und eine Erweiterung ihrer Kontakt- und ihrer Kommunikationsmöglichkeiten zulässt als dies für vorherige Kindergenerationen der Fall war. Mit den Vorteilen wachsen auch die Herausforderungen. Nicht immer ist es für die befragten Kinder leicht, die Komplexität der Strukturen im Netz und der eigenen Mediennutzung zu durchschauen. Vergleicht man die Ergebnisse der Gruppendiskussionen der Grundschülerinnen und -schüler der vierten Klasse mit denen der Schülerinnen und Schüler der unteren Klassen der weiterführenden Schulen, so wird deutlich, dass der erste Besitz eines eigenen Smartphones das Mediennutzungsverhalten der Kinder deutlich verändert. War bei den Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse in den Gruppendiskussionen die Smartphone-Nutzung noch kein Thema und die SNS-Nutzung stark familiär eingebunden, so ist für die befragten Schülerinnen und Schüler ab der fünften Klasse der Besitz eines eigenen Smartphones von zentraler Bedeutung – vor allem innerhalb der Peergroup. Während die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse digitale Medien und Facebook vor allem im Rahmen eines Doing Family und meistens gemeinsam mit den Eltern nutzen, kommunizieren die Schülerinnen und Schüler der fünften, sechsten und siebten Klasse vor allem über WhatsApp: zwar auch mit ihren Eltern und Grosseltern, überwiegend aber mit ihren Freundinnen, Freunden sowie Klassenkameradinnen und -kameraden. Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse die Abwanderungstendenz von Heranwachsenden von Facebook zu anderen Communities wie Instagram oder Snapchat, wie sie etwa auch die aktuellen JIM-Studien aufzeigen. So ist 2018 Facebook nur noch für 6% der 12- bis 19-Jährigen eine der wichtigsten Apps (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2018, 36).

Während es kaum Unterschiede hinsichtlich der präferierten Apps im Verlauf von Klasse fünf bis sieben gibt, zeigt sich jedoch eine mit zunehmendem Alter anwachsende Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die sich in einem höheren Wissen über die Strukturen des Internets, mögliche Risiken und damit einhergehende Strategien zur Risikovermeidung (bspw. im Hinblick auf Hacking) widerspiegelt.

Des Weiteren haben die von den Autorinnen befragten Schülerinnen und Schüler teilweise bereits negative Medienerfahrungen gemacht. Während es sich bei den Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse noch um ausschliesslich körperliche Problematiken handelt wie Kopfschmerzen bei zu langer Computernutzungsdauer, berichten bereits Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse über Erfahrungen mit Cyberbullying. Die Dringlichkeit für eine begleitete Mediennutzung durch das Elternhaus und Aktivitäten der Medienbildung, z.B. über ausserschulische und schulische Projekte, wird hierdurch deutlich. Auch die teilweise heimliche Nutzung von nicht altersgerechten Inhalten, vor allem bei den Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen, zeigt eine solche Notwendigkeit auf, um potenziellen negativen Erfahrungen zu begegnen, die bei einer zunehmend aus dem elterlichen Kontext losgelösten Mediennutzung zu befürchten sind. Ziel ist es dabei, Heranwachsende zu begleiten, kompetente und selbstbestimmte Mediennutzerinnen und -nutzer zu sein, ihnen Strategien zu vermitteln und ggf. Hilfesysteme aufzuzeigen.

Als besonderer Wert der vorliegenden qualitativen Studie lässt sich festhalten, dass die für die Interpretation des Medienhandels wichtigen persönlichen Sichtweisen, Einschätzungen, Umgangsweisen und Reflexionsprozesse in den Gesprächen mit den Kindern und Jugendlichen sichtbar gemacht werden konnten. Möchte man zukünftig tiefergehende Ergebnisse zu diesen Aspekten erhalten, so bieten sich triangulative Verfahren aus quantitativen und qualitativen Methoden sowie detaillierte Operationalisierungen in quantitativen, Generalisierung ermöglichenden Studienanteilen, an. Bspw. könnten qualitative Interviews in Form von Portraits die quantitativen Daten bezüglich komplexerer Sachverhalte ergänzen oder Fragen zum Nutzungsverständnis in den quantitativen Studienteilen als Filterfragen vorgeschaltet werden. Zudem wäre es von Interesse, den soziodemografischen Hintergrund der Kinder einzubeziehen, was die qualitativen Studien der Autorinnen nicht leisten konnten. Aufschlussreich erscheinen zudem Durchführungen international vergleichender Analysen im Kontext der reflexiven Internet- und Social Media-Nutzung von Kindern, Pre-Teens und Teens.

Literatur

Aufenanger, Stefan. 2013. «Neue Erfahrungsräume – neue Problembereiche. Aktuelle Herausforderungen für die Medienerziehung.» *Medienconcret*, Nr. 1: 6–9.

Flick, Uwe. 2014. *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: rowohlts.

Hengst, Heinz. 2014. «Kinderwelten im Wandel». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 17–29. Digitale Kultur und Kommunikation, Band 1. Wiesbaden: Springer VS.

Hoffmann, Ole. 2012. «KidsReport 2011. Wie sieht die Realität des Kinderprogramms aus?» *TELEVIZION*, Nr. 1: 27–29.

Kinder-Medien-Studie (KMS). 2018. «Kinder-Medien-Studie 2018. Kinder in Deutschland: SMART! Mit und ohne Phone.» Kinder-Medien-Studie. https://kinder-medien-studie.de/wp-content/uploads/2018/08/KMS2018_Berichtsband_v2.pdf.

Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Maschke, Sabine, Hrsg. 2013. *Appsolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend. Leben*. Bielefeld: WBV, W. Bertelsmann Verlag.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest. 2013. «KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger». KIM-Studie. http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest. 2015a. «KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger». KIM-Studie. http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest. 2015b. «miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien». miniKIM-Studie. http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2014/miniKIM_2014.pdf.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest. 2017. «KIM-Studie 2016. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger». KIM-Studie. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest. 2018. «JIM-Studie 2018. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.» JIM-Studie. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest. 2019. «KIM-Studie 2018. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger». KIM-Studie. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie2018_Web.pdf.

Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014. «Kommerzialisierung von Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 47–57. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_3.

Theunert, Helga. 2015. «Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 136–63. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Theunert, Helga, und Andreas Lange. 2012. «‹Doing Family› im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung». *merz medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* 56 (2): 10–20.

Tillmann, Angela, und Kai-Uwe Hugger. 2013. «Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 31–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_2.

Vogl, Susanne. 2015. *Interviews mit Kindern führen: eine praxisorientierte Einführung*. Grundlagentexte Methoden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Wiesemann, Jutta, Clemens Eisenmann, und Inka Fürtig. 2015. «Medienpraxis in der frühen Kindheit». *merz medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* 59 (6): 39–47.

Zinnecker, Jürgen, Hrsg. 2003. *Null zoff & voll busy: die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts ; ein Selbstbild*. 2., durchges. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

‹Big Data› aus der Perspektive von Informatischer Bildung und Medienpädagogik

Bildung in einer datifizierten Gesellschaft

Johannes Magenheim

Zusammenfassung

Mit der Verbreitung und scheinbaren ‹Allgegenwart› von IuK-Technologien in vielen gesellschaftlichen Bereichen geht das Erzeugen von grossen Datenmengen einher. Diese ‹Big Data› sind vielfach unstrukturiert, auf viele Quellen verteilt, teilweise unvollständig und zumeist nicht miteinander verknüpft. Sie können von verschiedenen Interessensgruppen für je spezifische Zwecke ausgewertet werden. Die damit verbundenen gesellschaftlichen Auswirkungen zeigen sich u.a. auf sozialer, ökonomischer, politischer, ethischer und kultureller Ebene. Da Digitale Medien und Informatiksysteme bei der Erzeugung, Verarbeitung und Nutzung von ‹Big Data› eine zentrale Rolle spielen und sie, z.B. in Form von ‹Social Media›, einen hohen Bezug zur Alltagswelt von Jugendlichen haben, kommt ihnen auch in der Medienpädagogik und der informatischen Bildung eine erhebliche Bedeutung zu. Der Beitrag setzt sich mit gesellschaftlichen Auswirkungen von ‹Big Data› auseinander und versucht aufzuzeigen, welche Aufgaben daraus für die Medienpädagogik und die informatische Bildung erwachsen. Es werden gemeinsame, sich ergänzende und spezifische Aufgabenfelder für beide Bildungsbereiche aufgezeigt und die Notwendigkeit einer interdisziplinären multiperspektivischen Sicht auf ‹Big Data› im Unterricht begründet. Für einen derartigen Unterricht

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

Magenheim, Johannes. 2020. «‹Big Data› aus der Perspektive von Informatischer Bildung und Medienpädagogik. Bildung in einer datifizierten Gesellschaft». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 139–163. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.08.X.

stehen eine Reihe von geeigneten Softwaretools zur Verfügung, die im Informatikunterricht aber auch in anderen Fächern oder in fachübergreifenden Projekten genutzt werden können.

‹Big Data› from the perspective of computer science education and media pedagogy

Abstract

The ubiquitous presence of information and communication technologies in many areas of society is accompanied by the generation of large amounts of data. This ‹Big Data› is often unstructured, distributed over many sources, partly incomplete and mostly not linked with each other. Different interest groups can evaluate them for specific purposes. The associated social impact can be seen on a social, economic, political, ethical, and cultural level. Digital media and Informatic Systems play an essential role in the generation, processing, and use of ‹Big Data›. For example, ‹Social Media› have high relevance to the everyday life of young people. Therefore, ‹Big Data› also pose a significant educational challenge for Media Pedagogy and Computer Science Education. The article deals with the social effects of ‹Big Data› and tries to reveal which tasks arise for media pedagogy and computer science education. Joint, complementing, and specific tasks for both educational fields are pointed out, and the necessity of an interdisciplinary multi-perspective view of ‹Big Data› in education is justified. Several suitable software tools are available for such learning and teaching, which can be used in computer science lessons, in other subjects or interdisciplinary projects.

Einleitung

In einer durch zunehmende Digitalisierung geprägten Gesellschaft entstehen, bedingt durch vielfältige Kommunikations-, Interaktions- und Produktionsprozesse unterschiedlichster Art, grosse, verteilte, meist voneinander unabhängige Datensammlungen. Im Gegensatz zu strukturierten Datenbeständen, wie wir sie mit den Datenbanken aus der traditionellen

Informatik kennen, sind diese Daten völlig unterschiedlich oder gar nicht strukturiert und zum Teil auch unvollständig. Diese Datenbestände werden oft mit dem Oberbegriff ‹Big Data› (BD) bezeichnet. ‹Big Data› und die zu ihrer Generierung und weiteren Verarbeitung verwendeten Algorithmen besitzen einen Doppelcharakter. Einerseits bilden sie Vorgänge des realen Lebens in digitaler Form ab und stellen so eine Projektion von Realität in die virtuelle Welt dar. Andererseits können sie auf vielfältige Weise mittels geeigneter Informatiksysteme von Nutzergruppen mit spezifischen Nutzungsinteressen auch dazu verwendet werden, um Prozesse des realen Lebens zu beeinflussen und zu steuern. Am Beispiel der Autofahrt einer vierköpfigen Familie in den Urlaub (in naher Zukunft) soll dies anhand eines kleinen Ausschnitts von sozialer und technischer Realität verdeutlicht werden:

Die Frau sitzt beobachtend am Steuer, das Auto wird weitgehend autonom durch den Verkehr gesteuert und tauscht sich mit den anderen Fahrzeugen über Fahrgeschwindigkeit und Abstand aus. Ein Verkehrsleitsystem beeinflusst die Geschwindigkeit der Fahrzeugkonvois, um Staus zu minimieren. Die Fahrtroute wird in einem grossen Display neben dem Lenkrad angezeigt. Je nachdem, in welchem Modus sich dieses Informationssystem befindet, können verschiedene Audio-Medien wiedergegeben, Informationen über aktuelle Fahrdaten angezeigt und Fahrparameter verändert werden. Bei Bedarf liest das Info-System eingehende E-Mails und Instant-Messages vor oder stellt mittels Sprachbedienung Telefonverbindungen zu den im System gespeicherten Kontakten der Fahrerin her. Die Frau hat den Fahrstil Economy am Fahrzeug eingestellt, da dieser Voraussetzung für einen günstigen KfZ-Versicherungstarif ist. Ausserdem wird mittels Gesichtserkennung für die Versicherung festgestellt, ob sie selbst am Steuer sitzt. Die Fahrdaten des Fahrzeugs werden an Versicherung, Autohersteller und eine Mautagentur übermittelt, um die CO_2-bezogene Umweltsteuer für die Fahrt zu berechnen. Für das Aufladen des Hybridfahrzeugs mit Strom werden in Abhängigkeit von den verfügbaren Ladestationen an der Strecke und dem Speicherbedarf des Fahrzeugs sowie der Lastverteilung im nationalen Stromnetz die Pausen- und Standzeiten des Fahrzeugs auf der Fahrt in den Urlaub ermittelt. Im Auto ist ein WLAN-Hotspot aktiviert. Der Mann liest auf dem Tablet die elektronische Ausgabe einer

Zeitung, tätigt eine Überweisung und schaut sich den Wetterbericht für den Urlaubsort an. Dabei bemerkt er, dass ihm am Rande der Webseite verschiedene Werbeangebote für Sportschuhe gemacht werden. Nach solchen hatte er in den vergangenen Tagen im Internet immer wieder gesucht. Die beiden Kinder nutzen ihre Tabletts mit Bluetooth-Verbindung zu ihren Headsets. Sie versenden und empfangen Posts und von Ihnen modifizierte Fotos in verschiedene Social Media, hören von einer Plattform von dieser entsprechend ihrem Geschmack empfohlene Musik und schauen sich die Top-gerankten Videoclips an.

Zur Pause, während des Halts an der Ladestation, betätigen sich die Familienmitglieder sportlich. Die Fitnesstracker an den Armen der Familienmitglieder speichern Puls und Laufstrecke, die per Algorithmus zu einem täglichen Fitnessreport zusammengefasst und der an die Krankenkasse der Familie übermittelt wird. Dies ist die Bedingung, um den günstigen Krankenversicherungstarif zu behalten.

Zugegeben, eine (hoffentlich) noch nicht ganz reale Alltagssituation, obwohl die genannten technischen Features allesamt bereits grundsätzlich verfügbar sind und viele schon jetzt zum medialen Alltag gehören. Das Beispiel zeigt, wie stark die Digitalisierung und ‹Big Data› nicht nur technische Abläufe betreffen, sondern wie stark die Quantifizierung des Sozialen (Mau 2018) allgegenwärtig ist und die Steuerung von Sozialverhalten ermöglicht. Die bei der Erfassung und Auswertung von grossen Datensammlungen angewandten, technischen, informatischen und mathematischen Methoden werden vornehmlich der Wissenschaftsdisziplin ‹Data Science› (DS) zugeordnet.

Dieses Beispiel verdeutlicht zugleich auch wesentliche Charakteristika von ‹Big Data›:[1]

- Der Zugriff auf und die Analyse von ‹Big Data› stellen aus informatischer Perspektive hohe Anforderungen an Auswertungsmethodik und informationstechnische Infrastruktur.
- Einige Anwendungen können dabei auf gespeicherte Daten im Batchbetrieb zugreifen und sind nicht zeitkritisch, während andere eine kontinuierliche Echtzeitverarbeitung der Daten mit zum Teil hoher Geschwindigkeit erfordern.

1 (Alharthi, Krotov, und Bowman 2017; Yaoxue Zhang u.a. 2017; Chen, Mao, und Liu 2014; De Mauro, Greco, und Grimaldi 2015).

- Aus der in den Daten enthaltenen, z.T. versteckten Information kann Wissen erzeugt werden, das für Individuen oder Organisationen von hohem Nutzen und Wert sein kann. Es geht bei der Analyse der Daten darum, ihre Bedeutung für einen spezifischen Anwendungskontext zu verstehen. Dies kann aufgrund daraus abgeleiteter Handlungsstrategien zu ökonomischem Gewinn, aber auch zu politischen oder sozialen Vorteilen für diejenigen führen, die Zugang zu diesem Wissen erlangen.
- Da die Daten aus unterschiedlichen Quellen stammen, müssen sie in geeigneter Weise zusammengeführt und ausgewertet sowie die Ergebnisse im Hinblick auf ihren Wahrheitsgehalt und die adäquate Abbildung der Realität überprüft werden. Nur auf diese Weise kann eine neue Qualität der aggregierten Daten und damit ein qualitativ höherer Nutzen für die Anwender erzielt werden.
- In vielen Fällen werden persönliche Daten der mit den Informatiksystemen interagierenden Personen verdeckt oder offen erfasst, sodass hohe technische Standards bei der Datensicherheit und rechtliche Normen beim Datenschutz einzuhalten sind.

Erfassung und Auswertung von BIG Data und deren gesellschaftliche Auswirkungen

Das oben geschilderte Beispiel zeigt, dass die Nutzung digitaler Medien, je nach Betrachtungsperspektive auf den sozialen Kontext in der sie stattfindet, von sehr unterschiedlicher Komplexität sein kann. Das reicht vom Umgang einer Person mit einem Tablet oder einem Display im Fahrzeug bis hin zu den komplexen Informatiksystemen, die hinter den auf den Geräten angebotenen Diensten von Apps oder der Fahrzeugsteuerung per 5G-Technik stecken.

Um ein BD-Anwendungsszenario zu analysieren und seine gesellschaftlichen Auswirkungen zu beurteilen, sollten verschiedene Dimensionen betrachtet und miteinander kombiniert werden. Auf diese Weise wird ein multiperspektivischer Blick auf einen ausgewählten BD-Gegenstandsbereich eröffnet.

Die Analyse des Einsatzes und der sozialen Auswirkungen von ‹Big Data› kann strukturiert werden nach:

- *Komplexität des sozialen Kontextes*
  Je nach Komplexität des sozialen Kontextes des Anwendungsszenarios ergeben sich Auswirkungen des Einsatzes von DS-Methoden auf individueller Ebene, auf der Ebene von Gruppen, einer Organisation / eines Unternehmens, auf gesamtgesellschaftlicher oder sogar auf internationaler oder globaler Ebene. Diese Auswirkungen sind oft nur im interdependenten Zusammenwirken der verschiedenen Ebenen und zueinander komplementär zu verstehen.
- *den gesellschaftlichen Anwendungsbereichen*
  Es gibt eine Vielzahl von gesellschaftlichen Anwendungsbereichen, in denen Methoden und Konzepte von BD zum Einsatz kommen. Als wichtige Bereiche können angesehen werden:
  - *Ökonomie:* z.B. Prognose von wirtschaftlichen Entwicklungen;
  - *Energie: z.B. Balance von Erzeugung und Verbrauch im Netz;*
  - *Umwelt/Ökologie:* z.B. Wettervorhersage, Klimaprognosen;
  - *Katastrophen-Management*: Datenanalyse zur Risikominderung;
  - *Gesundheitswesen:* Diagnose und Ursachenforschung von Krankheiten;
  - *Politik:* z.B. Datenanalyse für politisch-strategische Entscheidungen;
  - *E-Government*: z.B. Automated Decision Making mit ADM-Algorithmen;
  - *Bildungswesen*: z.B. Learning Analytics;
  - *Verkehr*: z.B. autonomes Fahren;
  - *Smart Home, Smart Cities*: z.B. Steuerung von Service-Angeboten, Verkehr;
  - *Kultur*: z.B. Produktion künstlicher von realen nicht zu unterscheidenden Filmen;
  - *Social Media*: z.B. Steuerung von Konsumentenverhalten, politische Meinungsbildung.
- *nach der Art der sozialen Auswirkungen*
  - *Ökonomisch*: Arbeitsplätze, Entscheidung über wirtschaftliche Strategien.
  - *Politisch:* Politischer Missbrauch (Überwachung) versus verbesserte Grundlagen für Entscheidungsfindung, politische Partizipation.

- *Sozial und ethisch*: Partizipation, Gleichheit, Vertrauen, Diskriminierung (Exklusion, Inklusion).
- *Rechtlich*: Datenschutz, Urheberrecht, Vertrauen und Zugangsberechtigungen, Datensicherheit.

Die auf breiter Basis erhobenen persönlichen Daten können zu deren Missbrauch und zur Verletzung von Persönlichkeitsrechten führen. Dies gilt auch für den Umgang mit Urheberrechten. Hier ist eine Balance zwischen Freiheit der Meinungsäusserung im Netz, Beachtung von Persönlichkeitsrechten und Verhinderung politischer Zensur im Internet zu wahren.

Ethische, soziale und rechtliche Aspekte wirft auch der Einsatz von ADM-Algorithmen auf.

Es stellen sich Fragen nach ihrer informatischen Realisierung (Funktion der Algorithmen und deren Semantik und Syntaktik, Qualität der herangezogenen Datenquellen, Art des Trainings von verwendeten neuronalen Netzen etc.) und nach der Transparenz und logischen Nachvollziehbarkeit der dadurch induzierten Entscheidungen. Oftmals müssen die in Bruchteilen von Sekunden, ggf. ohne die Möglichkeit menschlicher Intervention, getroffen werden, wie z.B. bei Kollisionsvermeidungsentscheidungen beim autonomen Fahren. Aber auch, wenn es sich nicht um ein Echtzeitproblem handelt, etwa bei der Gewährung eines Kredits oder der Frage nach Inklusion oder Exklusion von Personengruppen bei einer Versicherung, spielen ethische, soziale, rechtliche und ökonomische Aspekte eine wichtige Rolle (Bigdatasoc 2019; Cuquet u.a. 2017; Lepri u.a. 2017; Mantelero 2018; Mittelstadt u.a. 2016; EU Expertengruppe für künstliche Intelligenz 2019; Kolmar und Binswanger 2019; Heckmann 2019).

Als ein weiteres Beispiel für die wechselseitige Abhängigkeit von sozialer Komplexität, gesellschaftlichem Anwendungsbereich sowie Art der sozialen Folgewirkung sei hier das ‹Micro-Targeting› erwähnt. Durch die systematische Analyse von Daten aus sozialen Netzwerken, sowie zum Wählerverhalten und der Meinungsforschung mittels DS-Methoden werden zielgruppenbezogene Werbemassnahmen zwecks politischer Meinungsbeeinflussung ermöglicht. Dies kann z.B. durch Posts in Social Media geschehen, die nur für eine bestimmte Zielgruppe sichtbar sind und

deren Meinung in der ‹Filter Bubble, Echo Chamber› noch verstärkt. Auf diese Weise können auf nationaler Ebene Wählerverhalten beeinflusst und Wahlen entschieden werden. Dies hat z.B. zu einer Milliardenstrafe für Facebook geführt. Facebook-Daten waren von der Firma Cambridge Analytics zu gezielten Micro-Targeting Aktionen im amerikanischen Wahlkampf verwendet worden (dpa 2019).

Insgesamt kann man aus den genannten Beispielen die Schlussfolgerung ziehen, dass es Aufgabe der Medienpädagogik und der informatischen Bildung ist, Individuen zu befähigen, die ihnen offerierten medialen Angebote auf ihren Wahrheitsgehalt und Realitätsbezug hin kritisch zu überprüfen. Ausserdem sollten Personen zu komplexem, vernetztem Denken befähigt werden, um sich als mündige Bürger und Bürgerinnen einen multi-perspektivischen Blick auf digitale Medien, ‹Big Data› und deren gesellschaftliche Folgewirkungen zu erschliessen.

Multiple Sichten auf Big Data und Digitale Medien in der Bildung

Die technologische und gesellschaftliche Komplexität des Themas ‹Big Data› zeigt, dass es im Sinne von Allgemeinbildung als epochaltypisches Schlüsselproblem (Klafki 1993) ein wichtiger Unterrichtsgegenstand sein kann. Die Komplexität und die Diversität der gesellschaftlichen Erscheinungsformen dieses Gegenstandsbereichs stellt die schulische Bildung, insbesondere die Medienbildung und die informatische Bildung, vor grosse Herausforderungen.

Eine Studie zur Bildung für und über ‹Big Data› (Gapski, Tekster, und Elias 2018) plädiert für einen multi-perspektivischen, interdisziplinären Blick auf das Thema ‹Big Data›. Um dies zu ermöglichen, sollten politische Rahmendiskurse (wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch, bildungspolitisch, zivilgesellschaftlich-digitalpolitischer) geführt werden. Der für ‹Big Data› wichtige Bildungsdiskurs wird hinsichtlich qualifikatorischer, informatischer, medienpädagogischer, medien-kulturell-ästhetischer, politischer, datenschutzorientierter, verbraucherpolitischer und ethischer Aspekte als notwendig erachtet.

Im Hinblick auf die Medienpädagogik und die informatische Bildung zeigt das Eingangsbeispiel, wie unscharf der Begriff ‹Digitale Medien› geworden ist und wie stark er, zumindest aus der Perspektive der Informatik, mit dem Begriff des digitalen Artefakts bzw. des sozio-technischen Informatiksystems verknüpft ist (Schulte u.a. 2017). Der Zugriff auf eine App mittels Tabletts hat vordergründig zunächst einmal mit Mensch-Maschine-Interaktion und der sachgemässen Bedienung des digitalen Medienobjekts zu tun. Gleichzeitig werden jedoch im Hintergrund, für die Nutzenden nicht sichtbar, auf informationstechnischer Ebene eine Reihe von Interaktionen zwischen diesem digitalen Artefakt und komplexeren Informatiksystemen in Gang gesetzt. Das können funktionsbezogene Daten der App sein, die zur weiteren Verarbeitung der Nutzereingaben auf einen entfernten Server gesendet und nach Verarbeitung von dort sekundenschnell wieder zur App zurück übertagen werden. Das können aber auch private nutzerbezogene Daten sein, die von einer App, verdeckt und teilweise illegal, von anderen auf dem mobilen Endgerät installierten Apps abgeschöpft und übermittelt werden können. Hinzu kommt, dass viele Apps, wie z.B. die zum Streamen von Audio- und Videoangeboten, eine Social-Media-Komponente besitzen, die es den Nutzenden ermöglicht, ihre aktuellen Aktivitäten auf einer App per Social Media mit anderen zu teilen. Daher kann der Umgang mit digitalen Medien und die durch sie erzeugten Datenmengen, ergänzend zu den oben beschriebenen Analyseebenen in Bezug auf die sozialen Auswirkungen von ‹Big Data› um weitere ergänzt werden. Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der Nutzung von Digitalen Medien im Bereich der Bildung:

- Art und Intention der Nutzung des digitalen Medienobjekts (Medium zum Lernen und/oder digitales Tool)
- Mensch-Maschine Interaktion mit dem digitalen Medienobjekt
- Induzierte technische Kommunikation zwischen digitalen Objekten und Informatiksystemen
- Induzierte soziale Kommunikation in assoziierten sozialen Netzwerken
- Generierte Datenströme und Datensammlungen

Diese informatisch geprägte Sicht auf die Nutzung digitaler Medien erfolgt in Anlehnung an eine systemtheoretische Auffassung von Technik

(Ropohl 2009), die ein sozio-technisches Informatiksystem als die Einheit von Software, Hardware und assoziiertem sozialen Handlungssystem von Personen begreift, die mit dem technischen Teil des Systems und miteinander in einem entsprechenden Anwendungskontext des Systems interagieren (Magenheim 2008). Aus informatischer Perspektive gilt es dabei zwischen den nach aussen sichtbaren Funktionen des Informatiksystems (z.B. grafische Benutzungsoberfläche) und seiner damit zusammenhängenden zunächst nicht sichtbaren inneren Struktur (z.B. Algorithmen) zu unterscheiden. Die Offenlegung (Dekonstruktion) dieser vielfältigen Beziehungen, die das soziale System der interagierenden Nutzenden einschliesst, und Informatiksysteme so als hybride Systeme begreift (Budde und Schulte 2018), ist eine wichtige Aufgabe der informatischen Bildung auch bei der Analyse digitaler Medien.

‹Big Data› können bei der Nutzung von Informatiksystemen in vielfältiger Weise entstehen (siehe Abschnitt 2). Insbesondere bei der Nutzung von Social Media entstehen auf diese Weise Artefakt-Aktor-Netzwerke (AAN), die die von den Akteuren mittels digitaler Medien erzeugten digitalen Objekte sowohl auf technischer als auch auf sozialer Ebene miteinander verbinden (Riss u.a. 2011).

Für einen multiperspektivischen Blick auf digitale Medien, der insbesondere auch die informatischen Grundlagen der digitalen Medien berücksichtigt, wird auch seitens Vertretern und Vertreterinnen der Medienpädagogik geworben. Zorn (2011, 180) plädiert dafür, Digitale Medien «weniger aus einer medientheoretischen Perspektive, sondern stärker auch aus einer softwaretheoretischen Perspektive» zu betrachten und zu verstehen. Herzig (2016, 74) stellt fest, dass sich für einen interdisziplinären Bereich der Medienbildung «hinreichend ‹Spuren› in der Medienpädagogik und in der Informatik – ergänzend auch in der Medienwissenschaft – finden» lassen. Die Zusammenhänge zeigen sich auf der technischen Ebene der Maschine (Bearbeitung von sinnentleerten Formalismen), auf der symbolischen Ebene (Software, Dualität von Semiotik und Technik, Modellierung) und auf der kognitiven Ebene der involvierten Personen (Denk- und Handlungsstrukturen, Interpretation von Daten, Re-kontextualisierung) sowie in den Wechselwirkungen zwischen diesen (vgl. auch Herzig 2016, 69f.; Eder, Mikat, und Tillmann 2017; Tulodziecki 2016).

Der Diskurs zwischen Medienpädagogik und Informatischer Bildung hat, nicht zuletzt in Erkenntnis dieser Zusammenhänge, in jüngster Zeit zu gemeinsamen publizierten Dokumenten geführt (‹Dagstuhl-Erklärung›: Brinda u.a. 2016; ‹Frankfurt-Dreieck›: Brinda u.a. 2019), die die Grundlage für einen interdisziplinären Ansatz von Medienbildung und informatischer Bildung schaffen könnten.

Jedem Betrachtungsgegenstand dieses interdisziplinären Ansatzes sollen Analyse, Reflexion und Gestaltung zuteil werden. Als Betrachtungsperspektiven sind vorgesehen:

- *Technologisch-mediale Perspektive*: «Hinterfragen und Reflektieren der den Phänomenen und Artefakten der durch Digitalisierung geprägten Welt zugrundeliegenden Strukturen und deren Funktionsweisen sowie eine Befähigung zur (Mit-) Gestaltung solcher Artefakte und Phänomene».
- *Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive*: «Wechselwirkungen zwischen Individuen, Gesellschaft und digitalen Systemen vor dem Hintergrund der Mediatisierung und des digitalen Wandels» analysieren und reflektieren.
- *Interaktionsperspektive*: Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen Menschen und «die Aspekte Nutzung, Handlung und Subjektivierung». Wichtige zu beantwortende Fragen sind, wie Menschen «welche digitalen Medien und Systeme warum und wozu nutzen, inwiefern sie am digitalen Wandel teilhaben und ihn mitgestalten (können) sowie wie sie sich als handlungsfähige Subjekte konstituieren» (vgl. Brinda u.a. 2019).

Das Thema ‹Big Data› wäre mit seinen vielfältigen interdisziplinären Bezügen im Hinblick auf gesellschaftliche Anwendungsfelder, die daraus resultierenden sozialen Folgewirkungen sowie den informatischen und medialen Aspekten als Betrachtungsgegenstand im Sinne des mit dem Frankfurter Dreieck beschriebenen Ansatzes hervorragend geeignet.

‹Big Data› als Herausforderung für die Medienpädagogik

Die Vorgaben bezüglich des Umfangs dieses Artikels lassen es nicht zu, die aktuelle medienpädagogische Diskussion zum Thema ‹Big Data Analytics› umfassender darzustellen. Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass digitale Medien und auch das Thema ‹Big Data› aus der Sicht der Medienpädagogik «eine wichtige Rolle als Lerngegenstand und Lernmittel in Bildungsprozessen einnehmen» (Albrecht und Revermann 2016, 50). Viele Autoren und Autorinnen sind zudem der Auffassung, dass sich die Aufgabe der Medienpädagogik nicht nur an der Vermittlung von Kompetenzen orientieren darf, sondern, dass sich bei den Lernenden auch eine Handlungspraxis herausbilden sollte, die auf der «Veränderung von Welt- und Selbstbezügen» beruht (ebd.). Dieser auf praktische Handlungsfähigkeit im Umgang mit ‹Big Data› abzielende Aspekt von Medienkompetenz wird z.B. auch von Brüggen (2016, 20) betont. Es gehe um «Wissen und Bewerten als Grundlage für Orientierung und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in einer mediatisierten Gesellschaft».

Im Zusammenhang mit ‹Big Data Analytics› werden als Aufgaben der Medienpädagogik angesehen «[...] Ohnmachtserfahrung als Ausgangspunkt ernst zu nehmen und in der Arbeit produktiv zu wenden [...] Hintergründe zu verstehen und eigene Vorstellungen zu entwickeln [...]. bei der Suche nach Lösungen den Fokus über die individuelle Selbstverantwortung auszuweiten» (ebd., 20f.).

Beim Thema ‹Big Data› als Lerngegenstand und Lernmittel in der Medienbildung werden einerseits von verschiedenen Publizierenden die interdisziplinären Bezüge betont, andererseits darauf verwiesen, dass schon bestehende medienpädagogische Konzepte lediglich im Hinblick auf den ‹Betrachtungsgegenstand› ‹Big Data› hin spezifiziert werden müssen.

Dementsprechend verweist Tulodziecki (2016b) darauf,

> «dass die strukturelle Frage der Steuerung, Manipulation und Kontrolle individuellen Verhaltens und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Medien schon einen wichtigen Stellenwert in der Medienpädagogik hatte, bevor das Thema Big Data relevant wurde. So spielt z.B. das Durchschauen und die Kritik von technologischen, rechtlichen, ökonomischen, institutionellen und weiteren gesellschaftlichen

> Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung in verschiedenen Ansätzen zur Medienkompetenz eine wichtige Rolle » (Tulodziecki 2016a, 87).

In einem der Kompetenzmodelle wird sogar explizit auf die Bedeutung von sozio-technischen Systemen als Komponente von Medienkompetenz hingewiesen (Schiersmann, Busse, und Krause 2002, 40): «Nutzung und Gestaltung technischer Systeme, Gestaltung sozio-technischer Systeme, Kundige Kritik von Medien und IuK-Technologien». Aßmann u. a. (2017) beschreiben mit etwas anderen, aber inhaltlich ähnlichen Kategorien, wie in diesem Beitrag in Abschnitt 2 geschehen, wichtige Problemfelder von ‹Big Data›, mit denen sich die Medienpädagogik auseinandersetzen sollte: Privatheit und Öffentlichkeit, Informationelle Selbstbestimmung, Datenerhebungs- und Datenauswertungspraktiken, Datenkapitalismus, Menschliche Berechenbarkeit und Mensch-Maschine Verhältnis. Als «Schlüsselfunktion und Aufgabenfelder der Medienpädagogik» werden dabei beschrieben:

1. Abstraktheit, Unsichtbarkeit und Komplexität in Anschaulichkeit übersetzen
2. Digitale Infrastrukturen durchschauen und demokratisch mitgestalten
3. Meinungsvielfalt einfordern und Diskriminierungen anzeigen
4. Die digitale Selbstbestimmung fördern
5. Produktive und gesellschaftlich wünschenswerte Nutzungsformen ermöglichen.

Mit diesem Ansatz zum Umgang mit ‹Big Data› in der Medienpädagogik werden die politisch-sozialen, ethischen und ökonomischen Aspekte, die Medienpraxis der handelnden Subjekte sowie auch die informationstechnischen Aspekte von ‹Big Data› adressiert. Die Autoren und Autorinnen fordern, dass die Medienpädagogik, «das sich verändernde Mensch-Maschine-Verhältnis reflektieren» müsse. Es gehe «sowohl darum, das Zusammenwirken analog-digitaler Schnittstellen zu verstehen, als auch die Charakteristika und Funktionen, die sich aus Vernetzung und Analyse ergeben. Dazu müssen sowohl technische, informatikbezogene praktische Zugänge geschaffen werden als auch Zugänge, die die ethischen Konsequenzen in den Blick nehmen» (Aßmann u.a. 2017, 190f.).

‹Big Data› aus der Perspektive informatischer Bildung

Bezüge zur Fachwissenschaft Informatik und zu Data Science

In neueren Diskussionen und Curricula der Informatikdidaktik auf nationaler und internationaler Ebene spielt das Thema ‹Big Data› und ‹Data Science› sowohl hinsichtlich seiner informatischen, mathematischen und informationstechnischen Grundlagen als auch bezüglich seiner gesellschaftlichen Auswirkungen eine wichtige Rolle (siehe z.B. Grillenberger und Romeike 2018; Ridsdale u.a. 2015; Magenheim und Schulte 2020; Biehler und Schulte 2018; Royal Society 2017; Computer Science Teachers Association 2017).

Die Bedeutung des Themenbereichs für die informatische Bildung wird dabei einerseits mit der zunehmenden Relevanz von Data Science Methoden in der Bezugswissenschaft Informatik begründet. Andererseits werden die sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Auswirkungen als wichtige Argumente angesehen, um sich mit dem Thema ‹Big Data› im Informatikunterricht zu beschäftigen.

Die Herausforderungen, die mit der Analyse und Verarbeitung von ‹Big Data› verbunden sind, kann man zusammenfassend mit den ‹6V› charakterisieren: *Volume* (Umfang der Datensammlung), *Velocity* (Geschwindigkeit des Datenaufkommens), *Variety* (Vielfalt der Datenstrukturen und -quellen, wie Text, Symbole, Audio, Bilder, Videos, sequentielle Datenströme von Sensoren), *Variability* (Veränderung der Datenlage und der Datenmodelle), *Veracity* (Authenzität, Vertrauenswürdigkeit), *Visualization* (Problemangemessene Darstellung der entdeckten Zusammenhänge), *Value* (Wert der gewonnenen Einsichten (statistisch überprüfte Hypothesen), prädiktive Aussagekraft) (vgl. z.B. Sivarajah u.a. 2017, 265).

Die zu diesen Herausforderungen adäquaten informatischen Methoden wie ‹Machine Learning› oder ‹Deep Learning› arbeiten mit Algorithmen, die Daten z.B. hierarchisch in Entscheidungsbäumen strukturieren oder Datencluster im Hinblick auf Ähnlichkeiten ggf. unter Berücksichtigung von Wahrscheinlichkeitswerten berechnen.

Mit Hilfe von neuronalen Netzen können bereits bekannte Muster in Datenmengen identifiziert (Gesichtserkennung, Diagnose von

Krankheiten) oder neue Muster entdeckt sowie weitere Entwicklungen aus bisherigen Verläufen der Datengenerierung prognostiziert werden.

Auf schulischer Ebene sind derartige professionelle Verfahren nur exemplarisch in vereinfachter und grundlegender Form behandelbar. So ist es an einfachen Beispielen möglich, Grundkonzepte des maschinellen Lernens und der Arbeitsweise von neuronalen Netzen zu thematisieren. Zudem müssen zum Verständnis dieser DS-Methoden auch Grundlagen der Statistik und der Wahrscheinlichkeitsrechnung zusätzlich zur Algorithmik in den Informatikunterricht mit einbezogen werden (Biehler und Schulte 2018; Magenheim 2018).

Bei der Suche nach in diesem Sinne zu erweiternden Kompetenzmodellen und Curricula, die das Thema BD in der schulischen informatischen Bildung berücksichtigen, orientieren sich viele Autoren am Data Life Cycle (DLC) (vgl. Biehler und Schulte 2018; Faundeen 2012; Grillenberger und Romeike 2018; Magenheim 2018) und betrachten somit ‹Big Data› primär aus der Perspektive der Daten und den Phasen ihrer Bearbeitung. Eine andere Perspektive, die sich mit der ersten z.T. überschneidet, ist die Anlehnung an professionelle Prozessmodelle des ‹Data Mining› und des ‹Data Managements›, z.B. dem CRISP-DM Modell (De Veaux u.a. 2017). Hier wird die Bearbeitung und Analyse von ‹Big Data› aus der Perspektive der Datennutzung in Organisationen und Unternehmen betrachtet. Dem *Data Life Cycle* werden die folgenden Phasen zugeordnet.

- *Planen*: Beschreibung der Daten, die gesammelt werden sollen, und wie die Daten während ihrer gesamten Lebensdauer verwaltet und verfügbar gemacht werden
- *Sammeln*: Daten erfassen
- *Sicherstellen*: Qualität der Daten prüfen, ggf. Daten bereinigen
- *Beschreiben*: Daten werden mit den entsprechenden Metadatenstandards genau und gründlich beschrieben
- *Bewahren*: Daten in einem geeigneten Langzeitarchiv speichern
- *Entdecken*: Potenziell nützliche Daten werden lokalisiert und erhalten
- *Integrieren:* Daten aus unterschiedlichen Quellen zu einem homogenen analysierbaren Datensatz zusammenfassen
- *Analysieren*: Daten werden analysiert, um relevante Informationen zu gewinnen

Andere Konzepte haben zusätzlich weitere Phasen ergänzt, darunter einige technische Aspekte des Datenhandlings (siehe z.B. Grillenberger und Romeike 2018).

- *Modellieren*: Strukturieren der Daten, sodass sie gespeichert und effizient abgerufen werden können.
- *Implementieren*: Implementieren des Datenmodells und Speichern der digitalen Daten.
- *Visualisieren*: visuelle Darstellung und Bearbeitung von gewonnener Information, um sie besser verständlich zu machen.
- *Bewerten*: z.B. die Analyseergebnisse und die Qualität der Daten, auf denen sie basieren.
- *Teilen*: Daten (ursprüngliche oder aggregierte) und/oder die Ergebnisse der Analyse mit anderen teilen.

Diesen Phasen des *Data Life Cycles* können im Informatikunterricht methodische Phasen eines Data Science Unterrichtsprojekts zugeordnet werden, in dem in einem für Lernende angemessenen Anspruchsniveau Probleme von ‹Big Data› in einem spezifischen gesellschaftlichen Anwendungsbereich thematisiert werden. Zugleich können die mit den Projektphasen verbundenen Tätigkeiten auch als Kompetenzanforderungen bzw. Aspekte eines Kompetenzmodells zum Umgang mit ‹Big Data› verstanden werden. Diese aus dem DLC abgeleiteten Kompetenzanforderungen beinhalten Komponenten, die besonders bei der Datenmodellierung, der Datenintegration und der Datenanalyse über bisherige z.B. in den Bildungsstandards (GI – Gesellschaft für Informatik e.V. 2008; 2016) formulierten Datenbezogenen Kompetenzanforderungen hinausgehen. Die Prozessperspektive des CRISP-DM Modells (Sivarajah u.a. 2017; Wirth und Hipp 2000) beim Umgang mit ‹Big Data› beinhaltet die Phasen:

1. ‹Business understanding› (Verstehen der Anforderungen, Zielsetzungen und Fragestellungen an Big Data auf der Basis domänenspezifischen Wissens)
2. ‹Data understanding› (Daten sammeln, Qualitätscheck, versteckte Information aufdecken, erste Hypothesen generieren)
3. ‹Data preparation› (Datenbereinigung und Datenaufbereitung für und Festlegen von informatischen Auswertungsverfahren)

4. ‹Modeling› (Modellannahmen festlegen, Erstellen und iteratives Verfeinern eines Datenmodells aufgrund von Modellannahmen, Entwickeln eines Testdesigns)
5. ‹Evaluation› (der hergeleiteten Modelle, Bewerten der Ergebnisse auf der Basis der Datenqualität, der angewendeten Algorithmen und Auswertungsverfahren, Bewerten der Ergebnisse in Bezug auf die Rechercheziele und Auswertungsinteressen)
6. ‹Deployment› Präsentation der (prädikativen) Ergebnisse für Auftraggeber, Projekt-Review, Schlussfolgerungen für künftiges Handeln, Strategieentwicklung

Die Phasen von CRISP-DM fassen z.T. mehrere Phasen des *Data Life Cycles* zusammen, gehen aber auch über diesen hinaus. Insbesondere in der Phase 1 wird die Notwendigkeit der Kontextualisierung von Fragestellungen auf der Basis von ausserinformatischem Expertenwissen deutlich. In Phase 6 wird die Notwendigkeit der Re-kontextualisierung des Analyseprozesses und der Ableitung von Handlungsstrategien begründet. Für informatische Unterrichtsprojekte zum Thema ‹Big Data› kann daraus abgeleitet werden, dass sie interdisziplinär angelegt sein und eine auf den ausserinformatischen Anwendungskontext bezogene Bewertung der Analyseergebnisse beinhalten sollten. Ein solches methodisches Vorgehen weist hohe Affinität zu dem im Frankfurter Dreieck beschriebenen interdisziplinären Konzept zum Umgang mit Digitalen Medien auf.

Curriculare Konzepte

Mittlerweile gibt es sowohl auf nationaler Ebene in Deutschland (Biehler und Schulte 2018; Grillenberger und Romeike 2018) als auch international eine Reihe curricularer Konzepte zu DSE oder ‹Data Literacy›, die diesen, aus ‹Big Data› erwachsenden Anforderungen an informatische Bildung Rechnung tragen.

Magenheim (2018) hat analysiert, inwieweit die GI-Informatik-Bildungsstandards den Anforderungen informatischer Bildung im Bereich DS genügen und inwieweit Ergänzungen erforderlich sind. Grillenberger und Romeike (2018) haben ein an diesen Informatik-Bildungsstandards

orientiertes, theoretisch begründetes Data-Literacy-Kompetenzmodell mit Prozess- und Inhaltsbereichen vorgeschlagen, das sich speziell auf den Themenbereich ‹Big Data› bezieht.

Die Notwendigkeit, ein interdisziplinäres Curriculum für ‹Data Science Education›, das informatische, mathematische und darüber hinaus relevante gesellschaftliche oder naturwissenschaftliche Gegenstandsbereiche enthält, haben Biehler und Schulte (2018) vorgeschlagen. Als wichtige gesellschaftliche Aspekte, die im Rahmen von ‹Big Data› Projekten thematisiert werden können, und die zugleich zentrale Elemente von Medienkompetenz seien, werden u.a. genannt ‹Kompetenter Umgang mit persönlichen Daten›, ‹Erkennen von fake news›, oder ‹Statistic Literacy›, als Befähigung zur kritischen Beurteilung von journalistischen oder wissenschaftlichen Studien, die sich auf die Analyse von ‹Big Data› stützen.

Einen engen Bezug zwischen dem *Data Life Cycle* und in ‹Data Literacy› / ‹Data Science Education› beschriebenen ‹Schlüsselqualifikationen› (key abilities) haben Ridsdale u.a. (2015). Diese darin implizit enthaltenen Kompetenzerwartungen an die Lernenden gehörten bisher nicht zum Standardrepertoire von nationalen oder internationalen Informatikcurricula.

In dem neuen Informatik-CSTA-K12 Curriculum für die USA werden Kompetenzerwartungen mit explizitem Bezug zu ‹Big Data› angesprochen:

> «Use data analysis tools and techniques to identify patterns in data representing complex systems. For example, identify trends in a dataset representing social media interactions, movie reviews, or shopping patterns», «Select data collection tools and techniques to generate data sets that support a claim or communicate information.», «Evaluate the ability of models and simulations to test and support the refinement of hypotheses» (Computer Science Teachers Association 2017).

Weitere Bezüge zu ‹Big Data› finden sich in diesem Curriculum mit den Themenbereichen ‹Collection, Visualization & Transformation› (of Data), ‹Evaluate Hypotheses,› und ‹Inference & Models and Algorithms›. Auch in Informatikcurricula für Schulen in Grossbritannien wird die Bedeutung des Themas ‹Big Data› gesehen:

> «The opportunities provided by new computing curricula coupled with advances in technologies and analytical tools with which to mine big datasets, and the increasingly interdisciplinary nature of educational research, offer enormous scope for advancing computing teaching and learning» (Royal Society 2017, 96).

In allen diesen Curricula finden sich zudem Hinweise auf die interdisziplinären Bezüge des Themas ‹Big Data›. Es wird vorgeschlagen, das Thema ‹Big Data› im Unterricht mit ‹real data› und ‹real projects› im Rahmen einer ‹real-world application› umzusetzen (Song und Zhu 2016). Im Rahmen solcher Projekte sollten dann ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Implikationen in die Projekte mit einbezogen werden. Viele Autoren und Autorinnen stellen einen Zusammenhang zwischen ‹Data Literacy› und ‹Media Literacy› her, besonders bezüglich des Umgangs mit persönlichen Daten und den Methoden zur Datensicherheit und des Datenmanagements (Yuval Noah Harari 2017; Pangrazio und Selwyn 2019; O'Neil 2017; Aoun 2017).

Tools für multiperspektivische interdisziplinäre Projekte

Unabhängig davon, ob das Thema ‹Big Data› Gegenstand des Informatikunterrichts ist, in einem fächerübergreifenden Projekt oder integriert in einem Unterrichtsfach realisiert wird, es sind im Sinne des Frankfurter Dreiecks neben den themenbezogenen Aspekten jeweils auch informatische und mediale Aspekte betroffen. Letztere besonders dann, wenn Analysewerkzeuge als digitale Medien und als hybride Informatiksysteme im oben beschriebenen Sinne selbst zum Unterrichtsgegenstand werden. Ihnen kommt dann im Unterricht eine Doppelfunktion zu: Analysetool zur Bearbeitung von themenbezogenen Fragestellungen im Zusammenhang mit grossen Datensammlungen und digitales Medium und Informatiksystem mit Bedienungsfunktionen und innerer Struktur (z.B. Algorithmen, Visualisierung von Daten etc.). Je nachdem, über welche informatischen Kompetenzen die Lerngruppe verfügt, können das sehr einfach zu bedienende Analyse-Tools sein, die in verschiedenen Unterrichtsfächern schon ab der Jahrgangsstufe 5 einsetzbar sind, oder komplexere professionelle

Systeme, die sich eher für die Sekundarstufe II bzw. den universitären Bereich eignen. Einen Überblick über für den Unterricht in der Sekundarstufe geeignete Werkzeuge, die das Sammeln und Aggregieren von Daten sowie deren statistische Auswertung und die Visualisierung von Ergebnissen unterstützen findet sich z.B. in Magenheim und Schulte (2020).

Mittels dieser Tools lassen sich ‹Big-Data›-Projekte im Unterricht realisieren, die sich inhaltlich an der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen und wichtigen natur- oder sozialwissenschaftlichen Themen orientieren. Als einige Projektbeispiele seien genannt:

- Analyse von Social Media Daten z.B. von Twitter (Sentiment-Analyse);
- Erstellen von Wahlprognosen auf der Grundlage früher erhobener Daten;
- Auswertung der von Studierenden mit mobilen Geräten erhobenen Daten zu spezifischen wissenschaftlichen Fragestellungen;
- Auswertung von freigegebenen personenbezogenen GPS-, medizinischen und physiologischen Daten, die mit mobilen Geräten erfasst werden;
- Auswertung von Verkehrsflussdaten (z.B. Anwendung der Mustererkennung von Webcams);
- Analyse von Textdokumenten über semantische Ähnlichkeit (u.a. Plagiate);
- Mustererkennung in Bildern und Videos;
- Analyse von Wetterdaten;
- Internationale Projekte zu astronomischen und physikalischen Satellitendaten;
- Prognose von Sportergebnissen auf der Basis früherer Resultate.

Diese Liste von Projektideen liesse sich noch vielfach erweitern. Sie zeigt, dass mit den vorhandenen Analysetools spannender Unterricht zu verschiedenen Anwendungsgebieten von ‹Big Data› realisierbar ist, und dass dabei neben den fachbezogenen auch mediale und informatische Sichtweisen auf die eingesetzten Tools und den Unterrichtsgegenstand ermöglicht werden.

Literatur

Albrecht, Steffen, und Christoph Revermann. 2016. «Digitale Medien in der Bildung». 171. TAB-Arbeitsbericht. Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.

Alharthi, Abdulkhaliq, Vlad Krotov, und Michael Bowman. 2017. «Addressing Barriers to Big Data». *Business Horizons* 60 (3): 285–92. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2017.01.002.

Aoun, Joseph E. 2017. *Robot-proof: higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Aßmann, Sandra, Nils Brüggen, Valentin Dander, Harald Gapski, Gerda Sieben, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 2017. «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics». In *Medienpädagogik*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen, 183–92. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. https://doi.org/10.5771/9783845279718-183.

Biehler, Rolf, und Carsten Schulte. 2018. «Perspectives for an interdisciplinary data science curriculum in German Secondary Schools». In *Paderborn Symposium on Data Science Education at School Level 2017: The Collected Extended Abstracts*, herausgegeben von Rolf Biehler, Carsten Schulte, Birte Heinemann, Lea Budde, Susanne Podworny, Daniel Frischemeier, und Thomas Wassong, 2–14. http://doi.org/10.17619/UNIPB/1-374.

Bigdatasoc. 2019. «Call for Special Theme Proposals for Big Data & Society». Big Data & Society. 2019. http://bigdatasoc.blogspot.com/2019/06/call-for-special-theme-proposals-for.html.

Brinda, Torsten, Niels Brüggen, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt». Keine Bildung ohne Medien. 2019. https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/frankfurter-dreieck/.

Brinda, Torsten, Ira Diethelm, Rainer Gemulla, Ralf Romeike, Johannes Schöning, und Carsten Schulte. 2016. «Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt». GI – Gesellschaft für Informatik e.V. 2016. https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt.html.

Brüggen, Niels. 2016. «Big Data als Herausforderung für die Medienpädagogik». *tv diskurs*, Verantwortung in audiovisuellen Medien, 20 (78): 18–21.

Schulte, Carsten, und Lea Budde. 2018. «A Framework for Computing Education: Hybrid Interaction System: The Need for a Bigger Picture in Computing Education». In *Proceedings of the 18th Koli Calling International Conference on Computing Education Research – Koli Calling '18*, 1–10. Koli, Finland: ACM Press. https://doi.org/10.1145/3279720.3279733.

Chen, Min, Shiwen Mao, und Yunhao Liu. 2014. «Big Data: A Survey». *Mobile Networks and Applications* 19 (2): 171–209. https://doi.org/10.1007/s11036-013-0489-0.

Computer Science Teachers Association. 2017. «K12 Computer Science Standards, Revised 2017». gehalten auf der CSTA Annual Conference 2017. https://www.doe.k12.de.us/cms/lib/DE01922744/Centricity/Domain/176/CSTA%20Computer%20Science%20Standards%20Revised%202017.pdf.

Cuquet, Martí, Guillermo Vega-Gorgojo, Hans Lammerant, Rachel Finn, und Umair ul Hassan. 2017. «Societal impacts of big data: challenges and opportunities in Europe». arXiv:1704.03361 [cs], April. http://arxiv.org/abs/1704.03361.

De Mauro, Andrea, Marco Greco, und Michele Grimaldi. 2015. «What is big data? A consensual definition and a review of key research topics». In *(IC-ININFO 2014): Proceedings of the 4th International Conference on Integrated Information*, 97–104. Madrid, Spain. https://doi.org/10.1063/1.4907823.

De Veaux, Richard D., Mahesh Agarwal, Maia Averett, Benjamin S. Baumer, Andrew Bray, Thomas C. Bressoud, Lance Bryant, Lei Z. Cheng, Amanda Francis, und Robert Gould. 2017. «Curriculum guidelines for undergraduate programs in data science». *Annual Review of Statistics and Its Application*, Nr. 4: 15–30.

dpa. 2019. «Fünf Milliarden Dollar: Rekordstrafe für Facebook wegen Cambridge-Analytica-Datenskandal». *Meedia*, Juli.

Eder, Sabine, Claudia Mikat, und Angela Tillmann, Hrsg. 2017. *Software takes command: Herausforderungen der „Datafizierung" für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*. Schriften zur Medienpädagogik 53. München: kopaed.

EU Expertengruppe für künstliche Intelligenz. 2019. «Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI. Europäische Kommission». https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=60425.

Faundeen, John L. 2012. «Data Life Cycle Models and Concepts CEOS Version 1.1». https://my.usgs.gov/confluence/download/attachments/82935852/Data%20Lifecycle%20Models%20and%20Concepts%20v11.docx?api=v2.

GI – Gesellschaft für Informatik e.V. 2008. «Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I: Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik e.V.» *LOG IN* 28.

GI – Gesellschaft für Informatik e.V. 2016. «Empfehlungen für Bachelor- und Masterprogramme im Studienfach Informatik an Hochschulen». GI-Empfehlungen. Bonn.

Grapski, Harald, Thomas Tekster, und Monika Elias. 2018. «Bildung für und über Big Data». Gutachten im Rahmen von ABIDA – Assessing Big Data. Marl: Grimme-Institut.

Grillenberger, Andreas, und Ralf Romeike. 2018. «Developing a Theoretically Founded Data Literacy Competency Model». In *Proceedings of the 13th Workshop in Primary and Secondary Computing Education on – WiPSCE '18*, 1–10. Potsdam, Germany: ACM Press. https://doi.org/10.1145/3265757.3265766.

Harari, Yuval Noah. 2017. *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. 1. London: Vintage.

Heckmann, Dirk. 2019. «Datenverwertung und Datenethik». *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (24–26).

Herzig, Bardo. 2016. «Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25 (Computer Science Education), 59-79. https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.28.X.

Klafki, Wolfgang. 1993. «Allgemeinbildung heute». *Pädagogische Welt*, 47:28–33.

Kolmar, Martin, und Johannes Binswanger. 2019. «Algorithmen: Sie entscheiden über unsere Leben». Zeit Online. 2019. https://www.zeit.de/wirtschaft/2019-07/algorithmus-facebook-google-datensicherheit.

Lepri, Bruno, Jacopo Staiano, David Sangokoya, Emmanuel Letouzé, und Nuria Oliver. 2017. «The Tyranny of Data? The Bright and Dark Sides of Data-Driven Decision-Making for Social Good». In *Transparent Data Mining for Big and Small Data*, herausgegeben von Tania Cerquitelli, Daniele Quercia, und Frank Pasquale, 32:3–24. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54024-5_1.

Magenheim, Johannes. 2008. «Systemorientierte Didaktik der Informatik Soziotechnische Informatiksysteme als Unterrichtsgegenstand?» Informatische Ideen im Mathematikunterricht: Bericht über die 23. Arbeitstagung des Arbeitskreises «Mathematikunterricht und Informatik» in der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik e.V. vom 23. bis 25. September 2005 in Dillingen an der Donau. Hildesheim: Franzbecker Verlag.

Magenheim, Johannes. 2018. «Data science as a school subject in secondary education from the perspective of computer science education». In *Paderborn Symposium on Data Science Education at School Level 2017: The Collected Extended Abstracts*, herausgegeben von Rolf Biehler, Lea Budde, Daniel Frischemeier, Birte Heinemann, und Susanne Podworny, 95–102.

Magenheim, Johannes, und Carsten Schulte. 2020. «Data Science Education». In *Encyclopedia of Education and Information Technologies*, herausgegeben von Arthur Tatnall. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0.

Mantelero, Alessandro. 2018. «AI and Big Data: A Blueprint for a Human Rights, Social and Ethical Impact Assessment». *Computer Law & Security Review* 34 (4): 754–72. https://doi.org/10.1016/j.clsr.2018.05.017.

Mau, Steffen. 2018. *Das metrische Wir: über die Quantifizierung des Sozialen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Mittelstadt, Brent Daniel, Patrick Allo, Mariarosaria Taddeo, Sandra Wachter, und Luciano Floridi. 2016. «The Ethics of Algorithms: Mapping the Debate». *Big Data & Society* 3 (2). https://doi.org/10.1177/2053951716679679.

O'Neil, Cathy. 2017. *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. London: Penguin Books.

Pangrazio, Luci, und Neil Selwyn. 2019. «'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data». *new media & society* 21 (2): 419–37. https://doi.org/10.1177/1461444818799523.

Ridsdale, Chantel, James Rothwell, Mike Smit, Hossam Ali-Hassan, Michael Bliemel, Dean Irvine, Daniel Kelley, Stan Matwin, und Brad Wuetherick. 2015. «Strategies and best practices for data literacy education: knowledge synthesis report». Dalhousie University. http://hdl.handle.net/10222/64578.

Riss, Uwe V, Johannes Magenheim, Wolfgang Reinhardt, Tobias Nelkner, und Knut Hinkelmann. 2011. «Added Value of Sociofact Analysis for Business Agility». In *Papers from the AAAI 2011 Spring Symposium*. Bd. SS-11-03: 13.

Ropohl, Günter. 2009. *Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik*. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.

Royal Society (Great Britain). 2017. *After the Reboot: Computing Education in UK Schools*. https://royalsociety.org/~/media/policy/projects/computing-education/computing-education-report.pdf.

Schiersmann, Christiane, Johannes Busse, und Detlef Krause. 2002. «Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien Studie und Workshop». 12. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band12.pdf.

Schulte, Carsten, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, und Lea Budde. 2017. «The design and exploration cycle as research and development framework in computing education». In *2017 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 867–76. Athens, Greece: IEEE. https://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7942950.

Sivarajah, Uthayasankar, Muhammad Mustafa Kamal, Zahir Irani, und Vishanth Weerakkody. 2017. «Critical Analysis of Big Data Challenges and Analytical Methods». *Journal of Business Research* 70: 263–86. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.08.001.

Song, Il-Yeol, und Yongjun Zhu. 2016. «Big Data and Data Science: What Should We Teach?» *Expert Systems* 33 (4): 364–373. https://doi.org/10.1111/exsy.12130.

Tulodziecki, Gerhard. 2016a. «Aktuelle Debatten beim GMK-Forum 2015 im „Rückspiegel" Welchen Lösungsbeitrag können medienpädagogische Grundlagen leisten?» In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Dorothee M. Meister, und Thomas Knaus. Bd. 52. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.

Tulodziecki, Gerhard. 2016b. «Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Medienbildung und informatischer Bildung». *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25 (Computer Science Education), 7-25. https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.25.X.

Wirth, Rüdiger, und Jochen Hipp. 2000. «CRISP-DM: Towards a standard process model for data mining». In *Proceedings of the Fourth International Conference on the Practical Application of Knowledge Discovery and Data Mining*, 29–39.

Zhang, Yaoxue, Ju Ren, Jiagang Liu, Chugui Xu, Hui Guo, und Yaping Liu. 2017. «A Survey on Emerging Computing Paradigms for Big Data». *Chinese Journal of Electronics* 26 (1): 1–12. https://doi.org/10.1049/cje.2016.11.016.

Zorn, Isabel. 2011. «Zur Notwendigkeit der Bestimmung einer auf Digitale Medien fokussierten Medienkompetenz und Medienbildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung – Medienkompetenz), 175-209. https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.19.X.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienpädagogische Praxisarbeit als Pionierin für die Verbreitung von OER

Charlotte Echterhoff und Sonja Kröger

Zusammenfassung

In dem Beitrag plädieren die Autorinnen dafür, dass eine Medienpädagogik, die sich als Schlüsseldisziplin in einer digitalisierten Welt versteht, Vorbildfunktion übernehmen kann: Um den Kulturwandel in der Bildungslandschaft stärker zu fördern, kann die Medienpädagogik die Idee offener Bildung und die Verbreitung von Open Educational Resources (OER) noch nachhaltiger in Praxis und Forschung etablieren. Es wird zunächst der bildungspolitische Hintergrund von Offenen Bildungsmaterialien dargestellt und international verordnet. Darüber hinaus werden die Potenziale von OER für die medienpädagogische Praxisarbeit aufgezeigt. Die Relevanz von OER zeigt sich in traditionellen Schulpraktiken, die noch nicht primär Kreativität und Kooperation lehren – obwohl dies relevante Kompetenzen für die Zukunft sind. Die Autorinnen zeigen, dass neue Formen des Lehrens und Lernens aufgrund fortschreitender Digitalisierung im Bildungsbereich dringender denn je sind. OER werden vor dem Hintergrund als ein Vehikel für den notwendigen Kulturwandel beschrieben. Die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen legen nahe, dass jetzt der richtige Zeitpunkt ist, um den OER-Gedanken noch nachhaltiger in der medienpädagogischen Praxisarbeit zu verankern und somit verstärkt innerhalb der Medienpädagogik und anderen Disziplinen zu verbreiten.

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

Echterhoff, Charlotte, und Sonja Kröger. 2020. «Medienpädagogische Praxisarbeit als Pionierin für die Verbreitung von OER». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 165–178. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.09.X.

Practical media education work as a model for the dissemination of OER

Abstract

The authors argue that media pedagogy – as a key discipline in a digitalized world – can act as a role model. Promoting a cultural change in the educational landscape, media pedagogy can thus establish the idea of open education and the spread of Open Educational Resources (OER) even more in practice and research. After describing the educational background of open educational resources in the international framework, the potential of OER for practical media education work is analysed. OER's relevance is shown in traditional school practice which is not yet primarily teaching creativity and cooperation – skills needed for the future. The authors show that new forms of teaching and learning are more urgent than ever due to advancing digitalization in the field of education. Because of that, OER can become the vehicle for the necessary cultural change. Moreover, current developments in education policy suggest that now is the right time to firmly anchor the concept of OER in media pedagogy's practical application and thus to spread it more widely within media pedagogy and other disciplines.

1. Digitalisierung, Kulturwandel, Bildung – international und in Deutschland

Als Open Educational Resources (OER) gelten «Lern-, Lehr- und Forschungsmaterialien, in jedem Format und Medium, die gemeinfrei sind oder urheberrechtlich geschützt und unter einer offenen Lizenz veröffentlicht sind, wodurch kostenloser Zugang, Weiterverwendung, Nutzung zu beliebigen Zwecken, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere erlaubt wird» (UNESCO 2019, 3). Eine solche Lizenzierung erfolgt bspw. mit den Creative Commons-Lizenzen: Mit ihnen gewähren Urheberinnen und Urheber Dritten die Nutzungsrechte an ihrem Werk – was die Nennung des Urhebers oder der Urheberin nicht ausschliesst.

Als supranationaler Player setzt die UNESCO das Thema Open Educational Resources (OER) seit einigen Jahren auf die Tagesordnung.[1] Auch in Deutschland sind OER Teil der politischen Agenda. Der bestehende politische Aktionswille spiegelt sich im Koalitionsvertrag wider, in dem OER in den Zusammenhang digitaler Kompetenzen in einer modernen Wissensgesellschaft gestellt werden (Koalitionsvertrag vom 12. März 2018, 40). Bereits im Jahr 2016 widmete sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auf Grundlage eines Bund-Länder-Beschlusses dem Thema OER. Es wurden neben einer OER-Informationsstelle weitere 23 Projekte gefördert, in denen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den verschiedenen Bildungsbereichen für die Erstellung und Nutzung von OER sensibilisiert und qualifiziert wurden.

Die Prämisse, dass ein ‹Mehr an Bildung› nur vorteilhaft sein kann, begründete einst die Diskussion um Open Educational Resources. Es ging darum, technologische Möglichkeiten zu nutzen, um Bildungsmaterial für Entwicklungsländer einfach und günstig bereitzustellen (Muuß-Merholz und Schaumberg 2014, 12). Heute werden OER folglich in Zusammenhang mit Ziel 4 der globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung gesehen: «Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern» (BMZ 2017, 8). Die UNESCO schreibt OER eine Chance zur Förderung von Wissensgesellschaften und zur Förderung von Bildung für alle Menschen weltweit zu. Aufgrund der

1 Die UNESCO prägte den Begriff ‹Open Educational Resources› *(kurz: OER)*. Mit der Pariser Erklärung (2012) wird als Abschluss der ersten UNESCO-Weltkonferenz zu OER den Mitgliedstaaten die Förderung von OER empfohlen. Seitdem gewinnen OER als Thema international stark an Bedeutung. So verabschiedete die Europäische Kommission im Jahr 2013 eine Mitteilung, in der sie in dem Zusammenhang das Ziel beschreibt Bildung zu öffnen: Innovatives Lehren und Lernen soll für alle mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien möglich werden (Weiterführende Informationen dazu unter https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EN). Als Ergebnis der zweiten UNESCO Weltkonferenz zu OER wurde 2017 der ‹Ljubljana OER Action Plan› verabschiedet, in dem weiterer Handlungsbedarf beschrieben wird (siehe: https://en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf). Zusätzlich wurde im November 2019 in Paris eine UNESCO-Empfehlung verabschiedet, die eine verbindlichere Form der Übereinkunft auf UNESCO-Ebene darstellt und für die Mitgliedstaaten mit mehr Pflichten verbunden ist, als es die ‹Erklärung› bisher war.

den OER innewohnenden Zieldimensionen von Offenheit, Vervielfältigung, Verwendung, Verarbeitung und Verbreitung verfügen OER über das Potenzial, Bildungsqualität zu verbessern sowie Dialog, Verbreitung von Wissen und ‹Capacity Building› zu fördern. Damit leisten sie laut UNESCO einen Beitrag zur Umsetzung der Bildungsagenda 2030 (siehe weiterführend dazu: https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030).

Welche Kompetenzen benötigen zukünftige Generationen? Diese Frage wird mehr denn je diskutiert; spätestens seitdem das Smartphone zu einem allgegenwärtigen Begleiter für Jugendliche geworden ist und somit jede und jeder quasi einen endlosen Wissensfundus mit sich trägt. Es ist evident, dass nicht das Faktenwissen allein von Bedeutung sein kann, denn die digitalen Speicherkapazitäten werden die individuellen Wissenskapazitäten beständig überbieten. Das derzeitige Schul- und Bildungssystem zielt vornehmlich auf individuelle Leistungsmessung und Selektion ab. Es erscheint somit nicht nur im Hinblick auf eine nachindustrielle Gesellschaft (Baethge 2006, 26) als überholt, sondern auch angesichts der Digitalisierung in allen Lebens- und Arbeitsbereichen. Dies wird auch offensichtlich, weil digitale Medien wie Tablets, Smartphones und Whiteboards verstärkt Einzug in deutsche Schulklassen halten. Digitale Medien bieten zwar grosses Potential zur Gestaltung neuer Lern- und Lehrprozesse. Für einen sinnvollen Einsatz im Sinne individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern erfordert der Einsatz digitaler Medien andere Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden. Dazu zählen u.a. auch die genannten sozialen Fähigkeiten Kooperation und Kreativität. Als eine erste politische Antwort zur Neuausrichtung der Bildung in einer digitalen Welt ist diesbezüglich die KMK Strategie (2016) zu sehen. Der notwendige ‹Kulturwandel› wird im Bildungsbereich in Deutschland darüber hinaus unter dem Stichwort ‹zeitgemäße Bildung› diskutiert. Hier stehen neue Formen des kooperativen und kreativen Arbeitens im Zentrum, die sich um Offenheit statt um Abgrenzung bemühen. Es geht um lernendenzentrierten Unterricht, um Partizipation (Mayrberger 2014) sowie darum, jenseits der kognitiven die sozialen Aspekte des Lernens zu betonen (vgl. Deimann 2012, 17). Aus mediendidaktischer Sicht können digitale Medien diesen Systemwechsel befördern und der Öffnung von Unterricht aufgrund ihrer technischen Gegebenheiten zutragen. Sollen also solche Kompetenzen für die Zukunft

erlernt werden, können OER dabei als ein wichtiges Vehikel für den Kulturwandel in der Bildung fungieren.

Ein Beispiel dafür ist der tertiäre Bildungsbereich: OER sind im Rahmen der Open-Bewegung zunächst in den Hochschulen als innovatives Konzept integriert worden (Zauchner und Baumgartner 2007). Trotz möglicher Synergieeffekte im Zusammenhang mit Diskussionen um bspw. Open Access haben sich OER nach wie vor in diesem Bildungsbereich nicht in der Breite durchgesetzt. Gründe dafür liegen möglicherweise in der primär durch Konkurrenz und weniger durch Kooperation geprägten Hochschul- und Wissenschaftscommunity. Zudem scheint ein Bewusstsein für einen möglichen Mehrwert von OER bei vielen Akteuren in der Hochschullandschaft noch nicht ausreichend ausgeprägt; dies kann auch auf fehlende Qualifikations- und Unterstützungsangebote zurückzuführen sein. Unabhängig vom Bildungsbereich trägt ggf. auch ein noch nicht bestehender OER-Metadatenstandard dazu bei, dass die Chancen und Potenziale von OER in Deutschland noch nicht flächendeckend genutzt werden (vgl. Deimann, Neumann, und Muuß-Merholz 2015, 56–60). Es ist dennoch folgerichtig, dass im Rahmen der Diskussionen um den ‹DigitalPakt Schule›[2] das Thema OER aktuell explizit für den schulischen Bildungsbereich aufgewertet wird. Dahinter steht die Hoffnung, dass mit den Mitteln des ‹DigitalPakt Schule› keine reine Technikförderung erfolgt, sondern – zumindest langfristig – durch den Einsatz digitaler Medien und Technologien neue Lehr- und Lernkonzepte Eingang in die schulische Praxis erhalten. Die Entwicklung neuer Lehr- und Lernkonzepte impliziert dabei, dass das Ziel von OER nicht sein kann, das scheinbar ‹perfekte› Arbeitsblatt für einen 45-minütigen Fachunterricht zu liefern. Vielmehr sind die Ziele jenseits der didaktischen Lernendenzentrierung zu finden: etwa die Öffnung von Themen, das Verlassen des Klassenraums, das Aufbrechen des Fächerkorsetts und die Aufhebung starrer Zeitvorgaben.

2 Der DigitalPakt Schule ist mit 5,5 Milliarden Euro das bisher grösste Förder- und Investitionsprogramm, das das BMBF auf den Weg gebracht hat. Mit dem DigitalPakt Schule wollen Bund und Länder gemeinsam flächendeckend in allen Schulen in Deutschland eine digitale Infrastruktur einrichten. Während der Bund die technische Infrastruktur finanziert, haben sich die Länder dazu verpflichtet sicherzustellen, dass Lehrpersonen entsprechend qualifiziert werden.

Das Potential von OER im schulischen Bereich liegt zum einen in neuen didaktischen Möglichkeiten auf Ebene des Lernens, des Unterrichts und der Zusammenarbeit. Daneben eröffnet die mit der Lizensierung gegebene Rechtssicherheit digitaler Materialien neue Wege. Kopierte Arbeitsblätter in Deutschlands Zimmern des Lehrpersonals stehen in der Regel nicht mit den Urheber- und Nutzungsrechten von bspw. Verlagsprodukten in Einklang. Dieser Status Quo könnte mit der konsequenten Nutzung von offenlizensierten Bildungsmaterialien in ein rechtskonformes Modell transformiert werden. Zwar gelten Bildungsmaterialien umgangssprachlich bereits als ‹gemeinfrei› und die gelebte Praxis im digitalen Zeitalter zeichnet sich durch Downloaden, Nutzen, Kopieren, Verändern und Weitergeben aus. Erst mit einer entsprechenden Lizensierung würde der rechtliche Unterbau für diese Praxis geliefert und Rechtssicherheit hergestellt (Muuß-Merholz und Schaumberg 2014, 43).[3]

Mit den Stichworten ‹Kooperation›, ‹Kreativität› und ‹Teilen› werden offene Bildungsmaterialien in Zusammenhang von zeitgemässen Lehr-/Lernkonzepten gestellt (vgl. insbesondere zum Begriff des Teilens: Bock und Tribukait 2019). In den bisherigen Debatten stehen allerdings vornehmlich die didaktischen Möglichkeiten im Vordergrund: etwa, dass aus bestehenden OER durch geringfügige Anpassungen seitens der Lehrkräfte individualisierte Lernmaterialien für binnendifferenzierte Lerngruppen erstellt werden können (Muuß-Merholz und Schaumberg 2014, 39–40).

Open Educational Resources stehen daher auf der einen Seite in engem Zusammenhang mit digitalen Formaten und dem aufgrund der Digitalisierung vereinfachten Austausch von digitalen Materialien. Auf der anderen Seite beinhalten OER explizit nicht nur digitale Materialien, denn: Aus der OER-Idee wird das Ideal freier Bildung aus dem gesamtgesellschaftlichen Nutzen möglichst weitverbreiteter, zugangsschrankenarmer und hochwertiger Bildung abgeleitet.

Die Arbeit mit den Materialien, der rechtlich zulässige Rahmen des Austauschs und der Weiterverwendung sind *ein* Aspekt des grossen Potentials von OER. Ein weiterer liegt in der Produktion von digitalen

3 Dieser Logik entsprechend existieren öffentlich-rechtliche Projekte, die digitale Medienprodukte unter einer freien Lizenz mit dem Ziel der schulischen Nachnutzung online verfügbar machen, wie etwa auf der Internetseite www.planetschule.de.

Medienangeboten, die durch die Verwendung von offen lizensierten Ausgangsmaterialien wesentlich vereinfacht wird. Wie die Beiträge in dem Heft 34 der ‹MedienPädagogik› zum Themenschwerpunkt OER aufzeigen, wird bislang noch wenig darüber diskutiert, wie das der OER-Idee zugrunde liegende Ideal freier Bildung gesamtgesellschaftlich stärker umgesetzt werden kann (u.a. Bock und Tribukait 2019, 62; Kerres 2019), um inklusive, gerechte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und somit lebenslanges Lernen für alle zu ermöglichen. Offenkundig erscheint, dass die Diskussionen um Didaktik dafür noch zu kurz greifen.

2. Potenziale von OER für die medienpädagogische Praxisarbeit

Die Diskussion um OER thematisiert primär noch die Bildungsbereiche ‹Hochschule› (u.a. Deimann 2018; Bellinger und Mayrberger 2019; Missomelius 2019) und ‹Schule› (u.a. Bock und Tribukait 2019; Muuß-Merholz und Schaumberg 2014; Schön u. a. 2017). Im Bereich der Hochschule spielen neben OER auch andere ‹Open›-Charakteristika eine Rolle, etwa die «Öffnung von Zugängen zu Informationen (Open Access) und das Überwinden von Grenzen beim Lernen (Open Education)» (Deimann 2012, 12). Im Bereich der Schule spielen neben der Diskussion um didaktische Potenziale (Mayrberger 2014) auch Fragen des Urheberrechts eine entscheidende Rolle (Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg 2014). Auf der anderen Seite wird die Konvergenz der Systeme ‹Schule› und ‹OER› infrage gestellt, da die mit OER einhergehende ‹Kultur des Teilens› nicht mit dem in der Schule vorherrschenden Leistungsprinzip vereinbar scheint und auch der starre Zeitrahmen selbstverantwortliche und kooperative Formen des Lernens oftmals konterkariert (Bock und Tribukait 2019, 59).

Unabhängig von den wichtigen Bestrebungen, diverse Open-Bewegungen zu verbinden (Kerres 2019), plädiert dieser Artikel dafür, neben den Bildungsbereichen ‹Hochschule› und ‹Schule›, die offensichtlich mit erheblichen institutionellen Schranken zu kämpfen haben, die ausserschulische Bildungsarbeit und somit auch informelle Lernprozesse stärker in den Blick für das Potenzial von OER zu nehmen. Es handelt sich damit um ein Bildungsfeld, in dem die Medienpädagogik eine starke Tradition in

Deutschland hat. Dies erscheint insofern konsequent, da OER, historisch betrachtet, auch die Entwicklung einer offenen Gesellschaft und Bildung forciert, in denen es «um mehr Transparenz, stärkere Teilhabe und verbesserte Zusammenarbeit innerhalb zentraler gesellschaftlicher Bereiche» (Deimann 2012, 4) geht.

Für die nachhaltige Verankerung von OER in der ausserschulischen Bildungsarbeit erscheint es wichtig, neben OER auf ‹Open Educational Practice› (OEP), also Einsatzszenarien zu OER, zu setzen. Aus mediendidaktischer Sicht sind OEP entscheidend, «in der die Lehrenden bzw. Anbietenden von OER und Lernenden gleichermaßen beteiligt sind – sei es im formalen oder eher informellen Bildungskontext» (Mayrberger 2014, 55). Genau hier können medienpädagogische Akteure in ausserschulischen Bildungsfeldern Pionierarbeit leisten und Angebote als Experimentierräume entwickeln, um das Innovationspotential von OER zu heben. Dies wäre eine angemessene Antwort der Medienpädagogik in der gegenwärtigen Situation, in der u.a. die Digitalisierung die Notwendigkeit eines Kulturwandels in der Bildung begründet und von Wissenschaft, Politik, Praxis und Wirtschaft Änderungen eingefordert werden. Während im schulischen Kontext der institutionelle Rahmen und «ideologische Machtverhältnisse» (Horndasch und Weichert 2014, 60) die Potenziale kooperativer Arbeit mit und an OER konterkarieren (Bock und Tribukait 2019, 61), kann ausserschulische Bildungsarbeit davon unabhängig neue Formen des Lernens in andere Bildungsbereiche verbreiten und das Gemeinschaftsprinzip befördern. Die dahinterliegende Hoffnung wäre, dass erprobte Best-Practice-Ideen eine grosse Strahlkraft entfalten und kurz- bis mittelfristig Innovationspotentiale auch für stärker formalisierte Lernorte aufzeigen.

Die inhaltliche Nähe der Medienpädagogik zu OER liegt unter anderem in der Methode der ‹Aktiven Medienarbeit› begründet. Ausgehend von handlungsorientierten Konzepten in der medienpädagogischen Praxisforschung ist die Aktive Medienarbeit, die methodisch auf der Projektarbeit nach Frey (1982) fusst, seit den 1980er Jahren von zentraler Bedeutung. Dabei zählt die Entwicklung von Medienkompetenz im Rahmen Aktiver Medienarbeit zum Bildungsprozess (Echterhoff 2012, 2). Mit Rückgriff auf Klafkis kategoriale Pädagogik, in der Bildung durch die Fähigkeit der Selbstbestimmung, die Solidaritätsfähigkeit und die Mitbestimmungsfähigkeit

gefasst wird (Klafki 1996, 40), gilt Lernen somit als Interaktionsprozess. So zielen zentrale Aspekte dieser Methode auf weitestgehend ähnliche Ziele und Ideen ab, die bereits oben im Hinblick auf OER beschrieben wurden. Dabei stehen Handlungskompetenz und kommunikative Kompetenz im Fokus medienpädagogischer Praxisarbeit und beschreiben keinen statischen Zielzustand, sondern einen prozessualen, den es immer wieder neu zu erreichen gilt (Schell 2003, 64). Für den interaktiven Kommunikationsraum Internet berücksichtigt eine umfassende Handlungskompetenz nicht nur die passive Nutzung von Internetangeboten, sondern ebenso das eigenständige Erstellen von Inhalten. Im Zusammenhang mit Medienkompetenz (nach Baacke 1996) umfasst das übergeordnete Ziel der Mündigkeit aktive Teilhabe, da nur so Souveränität und Autonomie gegeben sind. Die gelebte Praxis einer solchen ‹aktiven Teilhabe› im Internet ist durch rechtswidriges Nutzen und Teilen urheberrechtlich geschützten Materials geprägt (etwa, wenn auf ‹Facebook› dazu aufgerufen wird, Bilder von Comichelden der Kindheit als Profilbild zu setzen). Dies liegt mitunter in der Interaktivität des Mediums begründet, welche aus technischer Sicht die Möglichkeit für Kollaboration stets mitdenkt. Sowohl der nationalen als auch der europäischen Rechtsprechung gelingt es nicht, mit Urheber- und Nutzungsrechten die volatile Welt des Digitalen angemessen zu beschreiben. Politische Abstimmungswege sowie das starre System ‹Recht› scheitern beispielsweise mit ihren Konzepten von Nationalstaaten und -grenzen (vgl. Urheberrechtsregelung auf europäischer Ebene).

OER bieten mit ihrer Lizenz einen praxisorientierten Bottom-Up-Ausweg, der sich als passgenauer als eine mögliche Top-Down-Regulierung erweist. Wird in der informellen Bildungsarbeit mit OER gearbeitet, so wird nicht nur für das Thema sensibilisiert, sondern auch eine zeitgemässe Lösung für die gelebte Kultur des Teilens im Internet aufgezeigt. Als Zielvorstellung werden OER der neue Standard im Internet, der den Kulturwandel in der Bildung dadurch manifestiert, dass CC-Lizenzen keine Zugangsschranken beinhalten und somit Kooperation, Kollaboration und Offenheit als Norm gesetzt werden. Das Selbstverständnis der medienpädagogischen Praxisarbeit, offene Bildungsressourcen für die Allgemeinheit zu generieren und zu nutzen kann dadurch gestärkt werden.

Innerhalb der Lerntheorie kann Aktive Medienarbeit dem ‹Lernen durch Gestalten› (Stahl 2009) zugeordnet werden: Hier steht der aktive, selbstgesteuerte Wissenserwerb im Vordergrund, womit die Integration digitaler Medien in Lernszenarien ihre Vorteile erst dann entfaltet, wenn Lernende selbst digitale Medien gestalten (Damnik u. a. 2018). In der medienpädagogischen Praxis stehen der Methode, die die Weiternutzung von bestehenden digitalen Materialien für andere Kontexte vorsieht, oftmals urheberrechtliche Beschränkungen entgegen: Lernende durchforsten das Internet etwa auf brauchbares Video- oder Audiomaterial, um damit ein eigenes Produkt zu gestalten. Die benannte Problematik des Urheberrechts begründet den Mehrwert von OER in diesem Zusammenhang: Sie entsprechen ihrem Wesen nach der Praxis des Teilens im Internet. Wo derzeit primär in Grauzonen agiert wird, stellen die CC-Lizenzen ein zeitgemässes Konzept zur Verfügung, das es allen Nutzenden erlaubt, rechtssicher Material aus dem Internet weiter zu nutzen und selbst zu publizieren.

In der (formalen und informellen) Mediendidaktik ist nach Mayrberger neben ‹Interaktion› auch ‹Partizipation› von zentraler Bedeutung. Beim partizipativen Lernen geht es darum, dass auch die Gestaltung der Lernumgebungen mit den Lernenden zusammen geplant, umgesetzt und evaluiert wird (Mayrberger 2014, 53). Auch um diesen partizipativen Prozess einzuüben, erscheint die informelle Bildungsarbeit ein geeigneter Ort, wenn mit und an OER gearbeitet wird. Wenn die Gesamtheit verfügbarer OER von Lernenden genutzt werden kann, können sie selbst entscheiden, welches Format ein Endprodukt hat, auf welchem Weg, mit welcher Software, zu welchem Thema, in welcher Lerngruppe es erstellt wird.

Werden solche selbstbestimmten Lernprozesse in der informellen Bildungsarbeit bewusster eingeübt und standardmässig angeboten, werden Lernende diese Freiheiten auch in anderen Lernkontexten einfordern. Dies geschieht bereits massenhaft, wenn für Jugendliche ‹Youtube› zum «digitalen Kulturort» (Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2019, 7) wird, den sie zum Lernen nutzen und selbst entscheiden, welcher Kanal für welches Thema am besten geeignet ist.

Der WebTalk (nachhörbar unter: https://open-educational-resources.de/besonderheiten-von-oer-der-medienpaedagogik-aufzeichnung-des-gmk-webtalks), der im November 2019 im Rahmen des 36. Forum

Kommunikationskultur der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) geführt wurde, zeigt auf, dass, obschon die Auseinandersetzung von Medienpädagogik und OER als «Kinderschuhe» betitelt wird, OER kein genuin neues Thema in der Medienpädagogik darstellen. So werden konkrete Beispiele für frei verfügbare Inhalte im medienpädagogischen Bereich genannt, anhand derer die durchaus langjährige Pioniertätigkeit medienpädagogischer Akteure im Bereich OER deutlich wird: zum einen der in der Community bekannte ‹Medienpädagogik Open-Praxisblog› (www.medienpaedagogik-praxis.de), auf dem ein breites Spektrum an Themen, Inhalten und Materialien veröffentlicht wird. Zum anderen ‹Freesound› (www.freesound.org), ein Internetangebot, dass frei nutzbare Töne zur Verfügung stellt. Dass zum jetzigen Zeitpunkt eine noch stärkere Verschränkung von Medienpädagogik und OER thematisiert wird, verdeutlicht auch, dass die bildungspolitische Relevanz auf übergeordneter Ebene erkannt und damit begonnen wird, den Diskurs aktiv mitzugestalten.

Damit Medienpädagoginnen und Medienpädagogen zukünftig noch eindrucksvoller als Pionierinnen und Pioniere für die gemeinsame Idee zur freien Bildung und Openness fungieren können, erscheint es notwendig, dass sich OER als Standard in der medienpädagogischen Praxisarbeit etablieren. Dazu ist es wichtig, das Wissen und die Kompetenzen des Bildungspersonals im praktischen Umgang mit OER systematisch etwa in Form von Weiterbildungen zu erhöhen – wie z.B. hinsichtlich Lizensierung, Erstellung oder Verbreitung von OER. Ebenso wäre es wünschenswert noch mehr der bereits existierenden OER-Materialien im Kontext Medienpädagogik sichtbar zu machen und so die Lust, sich mit OER zu beschäftigen, bei den beteiligten Akteuren stärker zu fördern.

Literatur

Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje Von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baethge, Martin. 2006. «Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat». *SoFi-Mitteilungen* (34): 13–27.

Bellinger, Franziska, und Kerstin Mayrberger. 2019. «Systematic Literature Review zu Open Educational Practices (OEP) in der Hochschule im europäischen Forschungskontext». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 34 (Research and OER): 19–46. https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.18.X.

BMZ. 2017. *Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Herausgegeben vom V. für Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Bonn. http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie270_zukunftsvertrag.pdf.

Bock, Annekatrin, und Maren Tribukait. 2019. «Kultur des Teilens: Ein kritischer Blick auf ein zentrales Konzept der OER-Bewegung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 34 (Research and OER): 47–66. https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.22.X.

Damnik, Gregor, Sebastian Horlacher, Anne Lauber-Rönsbach, und Hermann Körndle. 2018. «Lernen durch die Gestaltung von digitalen Medien – Warum offene Bildungsmaterialien einen Mehrwert bieten können». In *Neues Handbuch Hochschullehre*, herausgegeben von Brigitte Berendt, Birgit Szczyrba, Andreas Fleischmann, Niclas Schaper, und Johannes Wildt, 87, A. 3.34:41–62. Berlin: Raabe – Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Deimann, Markus. 2012. «Offene Bildung und offenes Lernen – mehr als nur eine Alternative für E-Learning». In *Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Andreas Hohenstein und Karl Wilbers. Bd. 42. Köln: Wolters und Kluwers.

Deimann, Markus. 2018. *Open Education: Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Deimann, Markus, Jan Neumann, und Jöran Muuß-Merholz. 2015. «Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015». Herausgegeben von open-educational-resources.de – Transferstelle für OER. https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/Whitepaper-OER-Hochschule-2015.pdf.

Echterhoff, Charlotte. 2012. «Potenziale Aktiver Medienarbeit für den Bildungsprozess». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 15: 1–8.

Erdsiek-Rave, Ute, und Marei John-Ohnesorg. 2014. *Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11147.pdf.

Frey, Karl. 1982. *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.

Hohenstein, Andreas, und Karl Wilbers. 2012. *Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Bd. 42. Köln: Wolters und Kluwers.

Horndasch, Sebastian, und Nils Weichert. 2014. «Creating Windows of Opportunities — Demokratisierung der Bildung durch Open Educational Resources». In *Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen*, herausgegeben von Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg, 58–62. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11147.pdf.

Kerres, Michael. 2019. «Offene Bildungsressourcen und Open Education: Openness als Bewegung oder als Gefüge von Initiativen?» *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 34 (Research and OER): 1–18. https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.17.X.

Klafki, Wolfgang. 1996. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

KMK Strategie. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.

Koalitionsvertrag vom 12. März 2018. 2018. «Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land.» Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 19. Legislaturperiode. Berlin. https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1.

Mayrberger, Kerstin. 2014. «Partizipativ Lehren und Lernen mit digitalen, freien Bildungsmaterialien – ein Beitrag aus mediendidaktischer Perspektive». In *Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen*, herausgegeben von Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg, 51–57. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11147.pdf.

Missomelius, Petra. 2019. «Theory And Policy – OER On Their Way Into Practice». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 34 (Research and OER): 90–100. https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.03.01.X.

Muuß-Merholz, Jöran, und Felix Schaumberg. 2014. «Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014. Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen». Herausgegeben von Internet und Gesellschaft Collaboratory e.V. http://goo.gl/v657sa.

Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2019. *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final_2.pdf.

Schell, Fred. 2003. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München: Kopaed.

Schön, Sandra, Katharina Kreissl, Leonhard Dobusch, und Martin Ebner. 2017. *Mögliche Wege zum Schulbuch als Open Educational Resources (OER). Eine Machbarkeitsstudie zu OER-Schulbüchern in Österreich*. Herausgegeben von Forschungsbereich InnovationLab der Salzburg Research Forschungsgesellschaft m.b.H. Bd. 7. https://l3t.eu/oer/images/band15.pdf.

Stahl, Elmar. 2009. «Lernen durch Gestalten von digitalen Medien». In *Lernchance Computer – Strategien für das Lernen mit digitalen Medienverbünden*, herausgegeben von Rolf Plötzner, Timo Leuders, und Adalbert Wichert, 241–62. Münster: Waxmann.

UNESCO. 2019. «UNESCO-Empfehlung zu Open Educational Resources (OER). Verabschiedet auf der 40. Sitzung der UNESCO-Generalkonferenz». Übersetzung der Deutschen UNESCO-Kommission. Paris. https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-11/UNESCO%20Empfehlung%20zu%20OER.pdf.

Zauchner, Sabine, und Peter Baumgartner. 2007. «Herausforderung OER – Open Educational Resources». In *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*, herausgegeben von Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger, Rolf Schulmeister, Angela Sommer, und Ivo van den Berk, 244–52. Münster u.a.: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11329/pdf/Zauchner_Baumgartner_2007_Herausforderung_OER.pdf.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienpädagogik als Profession?

Thomas Kurtz

Zusammenfassung

Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird die Medienpädagogik als eine wissenschaftliche Disziplin und auch als eine praktische Profession beschrieben. Demgegenüber wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass die Medienpädagogik keine Profession im klassischen Sinne ist, sondern eher als eine Form des professionellen Handelns bestimmt werden sollte. Und dabei geht es hier keineswegs um eine Abwertung dieses beruflichen Tätigkeitsfeldes, denn Professionen als besondere Berufsgruppen der Gesellschaft beziehungsweise einzelner Funktionssysteme sind ein historisches Phänomen.

Media Education as a Profession?

Abstract

In the current discourse of educational science, media education is described as a scientific discipline and also as a practical profession. In contrast, this article assumes that media education is not a profession in the classical sense, but should rather be defined as a form of professional action. And here it is by no means a question of devaluing this field of occupational activity because professions as special occupational groups in society or individual function systems are a historical phenomenon.

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

Kurtz, Thomas. 2020. «Medienpädagogik als Profession?». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 179–192. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.10.X.

1.

Seit nunmehr gut 30 Jahren ist das Professionsthema fester Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Es geht jetzt nicht mehr um die «Erziehung als Beruf» (Fischer 1922), sondern gefragt wird nach den Bedingungen von «Erziehen als Profession» (Dewe, Ferchhoff, und Radtke 1992). Dies lässt sich unter anderem ablesen an der Herausgabe von mehreren Sammelbänden zur Frage der Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen, Themenschwerpunkten in den erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften sowie Sammelbänden zur Professionalisierung einzelner pädagogischer Berufe wie Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern.

In diesem Zusammenhang wird zumeist auch die Medienpädagogik als Profession beschrieben (Hugger 2001). Ich lasse jetzt einmal die Gründe ausser Acht, warum man denn überhaupt die Medienpädagogik im Kontext der aufsteigenden Rangfolge von Arbeit über Beruf zur Profession (Hartmann 1968) in die Gruppe der gesellschaftlich anscheinend besonders angesehenen Berufe aufnehmen will und was für legitimations- und standespolitische Debatten mit diesem Aufstiegsprojekt verfolgt werden. Interessanter finde ich die Beobachtung, dass man hier jetzt auch aus einer explizit systemtheoretischen Perspektive die Medienpädagogik glaubt als Profession bestimmen zu können (Linke und Schwedler 2017). Und dies muss doch etwas verwundern. Denn gerade in der Systemtheorie wird die Bedeutung der Professionen für die Gesellschaft und ihre Theorie mehr und mehr zu einem historischen Thema und die Soziologie der Professionen geht in eine allgemeinere Theorie globaler epistemischer Communities über (Stichweh 2006; Kurtz 2011 sowie zum Verhältnis Profession und Gesellschaft Kurtz 2005, 135–86).

2.

Eine eigenständige Professionsforschung beginnt erst in den 1930er Jahren, zu einer Zeit allerdings, als die Professionen selbst ihre ehemals herausgehobene Bedeutung als gesellschaftlicher Strukturbildungsmechanismus schon eingebüsst haben. Begründet wird dieses ungewöhnliche

und verspätete Interesse an den Professionen etwa mit den gesellschaftspolitischen Hoffnungen, welche die Soziologie in dem Professionsmodell in einer Zeit der Krise des Kapitalismus entdecken und wecken konnte. So hatte sich etwa der amerikanische Soziologe Talcott Parsons (1939) gefragt, ob man die soziale Ordnung allein dem individuellen Nutzenstreben überlassen kann, oder ob man nicht auch übergreifende Werteordnungen mit in Betracht ziehen müsse, wie sie die auf ein altruistisches Dienstideal verpflichteten professionellen Berufe treuhänderisch für die Gesellschaft verwalten.

Mit den damit angesprochenen Berufen sind insbesondere die drei klassischen Professionen Medizin, Recht und Theologie gemeint, die bereits im frühneuzeitlichen Europa als eine wichtige Form der Strukturbildung in der Gesellschaft aufgefasst werden können. Aus diesen drei klassischen Professionen gingen «die einzigen im engeren Sinne wissenschaftlichen Fakultäten der mittelalterlichen und frühmodernen Universität in Europa hervor», während die philosophische Fakultät, in welcher die *artes* vermittelt wurden, eigentlich «nicht als wissenschaftliche Fakultät aufgefasst wurde» (Stichweh 2005, 31). Damit verwalteten die Professionen in dieser Zeit sozusagen das wissenschaftlich relevante Wissen der Gesellschaft. Aber nicht nur das: Dieses Wissen war zugleich auch praktisches Wissen, wobei die drei Professionen in ihrer beruflichen Praxis mit Klientinnen und Klienten die wesentlichen Aussenbeziehungen der Menschen einschlossen – d.h. deren Beziehungen zu sich selbst (Medizin), zu Gott (Theologie) sowie zu anderen, zumeist streitenden Personen (Recht). Die hier schon im frühneuzeitlichen Europa zu beobachtende enge Kopplung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen hat sich bei diesen drei Fächern bis heute erhalten. Hier gehören auch die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zur Profession und es ist dabei nicht ungewöhnlich, wenn diese auch noch als professionelle Praktikerinnen und Praktiker tätig sind: etwa Klientinnen und Klienten vor Gericht vertreten, Patientinnen und Patienten betreuen oder in der Kirche predigen.

Im Übergang zur modernen Gesellschaft im 19. Jahrhundert ist dann im Prozess der Ausdifferenzierung eigenständiger gesellschaftlicher Subsysteme diese Rangordnung zwischen den Fakultäten grundlegend umgedreht worden. Während in der philosophischen Fakultät neue

wissenschaftliche Disziplinen aufsteigen, wandeln sich die professionellen Wissenssysteme mehr und mehr zu anwendungsbezogenen Disziplinen. Aber das bedeutet gleichwohl nicht das Ende der gesellschaftlichen Form Profession. Die Profession bleibt auch im Übergang zur Moderne eine wichtige gesellschaftliche Strukturform, die sich nun zwar nicht mehr auf die ganze Gesellschaft beziehen kann, wohl aber auf einzelne gesellschaftliche Teilsysteme. Bis in die Frühmoderne hinein verwalteten die Professionen das Wissen der Gesellschaft und repräsentierten in ihrer praktischen Arbeit alle wesentlichen gesellschaftlichen Problembezüge der Menschen, so dass sie sich in der ständisch definierten Umwelt auf die gesamte Gesellschaft beziehen konnten, während sie sich seit dem 19. Jahrhundert mehr und mehr an der jeweiligen Funktion derjenigen gesellschaftlichen Teilbereiche orientieren, die Inklusionsprobleme bearbeiten. Dabei ist mit Inklusion hier nicht nur die Teilhabe an sozialer Kommunikation gemeint, sondern zugleich auch eine Veränderung der Person über medizinische, religiöse und – reduziert auf die konflikttherapeutischen Aspekte – auch juristische professionelle Betreuung.

Das Besondere dabei ist nun, dass wir es hier mit Funktionssystemen zu tun haben, in denen letztlich die Einheit des Systems durch nur eine Berufsgruppe symbolisiert wird, wir es hier also in gewisser Weise mit *monoberuflichen Funktionssystemen* zu tun haben (Stichweh 1997), wo eine Leitprofession den besonderen Wissenskorpus des Funktionssystems auf der Handlungsebene verwaltet und gegenüber den anderen im Kontext des Systems arbeitenden Berufen eine Kontroll- und Delegationsfunktion einnimmt. Und das meint dann nicht einfach nur das Verhältnis zwischen Vorgesetztem und Untergebenem, sondern hier geht es darum, dass in diesen gesellschaftlichen Teilsystemen eine einzige Berufsgruppe das Handlungsgeschehen dominiert, etwas, das wir sonst nirgendwo in der modernen Gesellschaft finden. In der Frühen Neuzeit etwa gab es noch kein exklusives Heilungsmonopol, sondern es herrschte eine Vielzahl an Angeboten auf dem Gesundheitsmarkt vor, die im Wesentlichen gleichgewichtig von den drei Berufsgruppen der gelehrten Ärzte, der handwerklichen Barbierchirurgen und der Scharfrichter (den Henkern) erbracht wurden, zu denen man eventuell noch die so genannten Feldschere, also die dem Heer im Kriege zugeteilten Chirurgengesellen rechnen kann. Aber

im Laufe des 19. Jahrhunderts hat dann die akademische Ärzteschaft das Definitionsmonopol für die Frage erlangt, wer in der Gesellschaft als *gesund* und wer als *krank* zu gelten habe (Huerkamp 1980). Und genau damit besetzt die medizinische Profession hier zugleich die Leitunterscheidung des Gesundheitssystems und symbolisiert dessen Einheit.

Es gibt nun gute Gründe dafür, mit dem Übergang zur modernen Gesellschaft auch noch das Erziehungssystem zu diesen monoberuflichen Systemen hinzuziehen (Kurtz 2006a). Obwohl der Lehrberuf mit den drei klassischen Professionen nicht die besondere Entstehungsgeschichte teilt, kann man ihn seit dem 19. Jahrhundert aus den hier genannten Gründen auch mit zu den gesellschaftlich relevanten Professionen rechnen – auch hier dominiert eine einzelne Berufsgruppe das Funktionsgeschehen eines Systems, in dem Kinder über eine professionelle Betreuung verändert, sprich: erzogen und gebildet werden sollen.

Professionen werden so gesehen in der Systemtheorie nicht mehr einfach auf das Merkmal von besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen reduziert. Professionen sind hier in der Moderne solche Berufsgruppen, die lebenspraktische Probleme von Klientinnen und Klienten im Kontext einzelner Funktionssysteme wie dem System der Krankenbehandlung, dem Rechts-, dem Religions- und dem Erziehungssystem in Interaktionssituationen mit ratsuchenden Personen stellvertretend deuten, verwalten und bearbeiten. Die dort tätigen Professionellen fungieren dabei als verberuflichte Leistungsrollen dieser Sozialsysteme. Hier finden wir monopolisierte Leistungsrollen, denen sowohl bei der Ausdifferenzierung der Systeme im Übergang zur Moderne wie auch bei deren Erfüllung der systemspezifischen Leistung für andere Funktionssysteme der Gesellschaft eine besondere Bedeutung beigemessen werden kann.

3.

Man kann jetzt allerdings im Übergang zu dem, was wir als Wissensgesellschaft bezeichnen, gravierende Veränderungen in diesem idealtypischen Bild der Professionen beobachten. In der aktuellen Situation scheint sich nämlich dieses enge Beziehungsgeflecht von Funktionssystem und Profession mehr und mehr aufzulösen. Ein offensichtlicher Grund für diesen

Umstand ist zuerst einmal in der steigenden Komplexität der Problemlagen zu sehen, die in vielen Fällen eine Aufteilung der Leistung der professionellen Fallbearbeitung zur Folge hat. Exemplarisch kann man das am weiten Feld des Systems der Sozialen Hilfe bzw. seines Berufsfeldes der Sozialen Arbeit ablesen. Obwohl die Soziale Hilfe in der Moderne als ein Inklusionsprobleme bearbeitendes Funktionssystem der Gesellschaft ausdifferenziert worden ist, hat sich im Gleichklang dazu keine Leitprofession herausgebildet, welche in monopolistischer bzw. dominanter Stellung die Funktion des Systems auf all seinen Ebenen repräsentieren könnte (Kurtz 2004).

Gleichwohl sind diese Kennzeichen in der Moderne keine Besonderheit des Funktionssystems Soziale Hilfe, sondern verweisen auf eine gesamtgesellschaftliche Tendenz. Auf der einen Seite erscheint es fraglich, ob es zukünftig weitere Funktionssysteme geben wird, deren Wissensbasierung durch eine in monopolistischer bzw. dominanter Position operierende Leitprofession verwaltet und kontrolliert werden kann. Auf der anderen Seite lässt sich aber heute zudem beobachten, dass sich diese besondere Form Profession auch in den Systemen Erziehung, Krankenbehandlung, Recht und Religion beginnt aufzulösen.

Auch in diesen Systemen kann man etwa eine veränderte Rangordnung der professionellen Berufsgruppen beobachten: Im Erziehungssystem wird gewöhnlich der Beruf des Lehrers als Leitprofession des Systems thematisiert. Wenn man sich die aktuelle Situation im Bildungswesen anschaut, sieht man aber, dass heute gegenüber der Schule im Zuge der Debatten um das lebenslange Lernen zunehmend auch die Institutionen der Erwachsenenbildung stärker in das Blickfeld geraten sowie nach den Studien TIMSS und PISA jetzt auch in Deutschland die Frühpädagogik. Das heisst, dass hier neben der Lehrerrolle weitere Leistungsrollen stärker berücksichtigt werden müssen. Und während in Deutschland zwar immer noch die medizinische Profession über alle anderen Gesundheitsberufe dominiert, hat sich bereits seit längerem in Grossbritannien eine duale und in den USA eine pluralistische Professionsstruktur herauskristallisiert (Döhler 1997).

So gesehen ist die gesellschaftliche Form Profession ein transitorisches Phänomen, deren Höhepunkt bereits überschritten ist. Der Beginn vom Anfang des Endes dieser Form hängt unter anderem damit zusammen,

dass heute das Handeln der Professionellen in zunehmendem Masse einer Fremdbeobachtung und -bewertung unterzogen wird, und zwar von Berufsgruppen innerhalb wie auch ausserhalb der Systeme. Offensichtlich wird heute den Professionen immer weniger Vertrauen entgegengebracht, und das umso mehr, als etwa die Massenmedien über deren Fehler berichten, was dann letztendlich zu einem Vertrauenszuwachs bei den Medien selbst führt. Zwei weitere gewichtige *interne Veränderungen* in diesen Systemen seien nun noch gesondert angeführt:

In den professionalisierten Funktionssystemen wird die professionelle Arbeit heute immer mehr durch Verbreitungsmedien wie Fernseher und Computer beeinflusst, mit der Folge, dass die Professionen langsam ihre ehemals herausgehobene Bedeutung für das Kommunikationsgeschehen dieser Funktionssysteme verlieren. Man kann dann nach dem Bildungswert des Internet oder aber nach dem Sinn einer Beichte mit Beichtprogrammen und einer Selbstmedikamentation mit medizinischen Ratgebern fragen. Allgemein kann man etwa im Bildungsbereich feststellen, dass mit dem Aufkommen der neuen Medien das selbstorganisierte Lernen immer mehr an Einfluss gewinnt (Kade und Lüders 1996). Im System der Krankenbehandlung zeigt sich zudem in Zusammenhang mit der Entwicklung der bildgebenden Diagnostik von der Erfindung der Röntgenstrahlung 1895 bis zur computergestützten Visualisierungstechnik des «Magnetic resonance imaging» auch ein dahingehender Wandel, dass das ärztliche Körperverständnis sich immer weiter von der realen Physis zu entfernen scheint (Gugerli 1999). Tendenziell lässt sich an diesen Beispielen ablesen, dass in diesen Funktionsbereichen die Interaktionsabhängigkeit in Bezug auf die Problembearbeitung von Personen teilweise aufgeweicht wird.

Eine andere interne Veränderung betrifft die besondere asymmetrische Beziehung zwischen der professionellen Leistungsrolle und der komplementären Rolle ratsuchender Personen: So kann man heute Beispiele finden, wo sich das asymmetrische Verhältnis zwischen behandelnder und behandelter Person teilweise aufgrund der Variable Wissen zugunsten des Publikums umdreht. In den USA werden Patientenorganisationen in Form von medizinischen Selbsthilfegruppen schon als neue Macht im Gesundheitswesen angesehen, die bei aussergewöhnlichen und wenig erforschten Krankheiten Betroffene mit den neuesten wissenschaftlichen

Forschungsergebnissen versorgen und ärztliches Personal vermitteln, die sich auf diese Krankheiten spezialisiert haben, beziehungsweise als Beratende den anderen Personen im ärztlichen Dienst zur Seite stehen. Diese Organisationen werden hier quasi zu einer neuen Leistungsrolle im System. Aber auch in den anderen Funktionsbereichen lassen sich gravierende Veränderungen markieren: Im Religionssystem existieren neue religiöse Bewegungen, die ohne eine professionalisierte Leistungsrolle auskommen, beziehungsweise wo sich, wie etwa in der sogenannten *Christian Science*, die Leistungsrolle auf Zeit aus dem Publikum rekrutiert. In der wissenschaftlichen Weiterbildung wie auch in anderen Formen der Weiterbildung stehen den Expertinnen und Experten erfahrene Praktikerinnen und Praktiker gegenüber. Und Schulkinder sind im Umgang mit Computern oftmals sehr viel kompetenter als ihre sie unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer.

Zusammenfassend ist es zuerst einmal unbestritten, dass Professionen aufgrund der Interaktionsabhängigkeit einiger gesellschaftlicher Funktionsbereiche bei deren Ausdifferenzierung eine unterstützende Rolle eingenommen haben. Genauso unbestritten muss aber heute mit der Ausdifferenzierung weiterer, sich nicht den Leitprofessionen unterordnenden Berufsgruppen im Kontext dieser Systeme, der Veränderungen der Beziehungen von Expertinnen und Experten zu Klientinnen und Klienten sowie auch der Ausdifferenzierung von die Kommunikation leitenden Medien ein Schwinden der ehemals herausgehobenen Stellung der Professionen in diesen Funktionssystemen verzeichnet werden. Natürlich haben Ärztinnen und Ärzte, auch wenn ihnen von aussen das Budget gekürzt wird, immer noch das Definitionsmonopol für die Frage wer gesund und wer krank ist und Recht wird immer noch von Richterinnen und Richtern gesprochen. Gleichwohl fällt aber auf, dass die Form der multiprofessionellen und multidimensionalen Problembearbeitung von und für Personen, wie wir sie im System der Sozialen Hilfe vorfinden, eine Tendenz andeutet, auf die sich auch die Funktionssysteme Erziehung, Krankenbehandlung, Recht und Religion hinzu bewegen.

Heute können einzelne Professionen immer weniger exklusiv über bestimmte Problemdefinitionen und Problemlösungen verfügen. In der modernen Gesellschaft können wir demgegenüber eine Erosion der

exklusiven Kontrollierbarkeit von Wissensbeständen einzelner Funktionssysteme beobachten. Dadurch, dass das professionelle Wissen durch technische Verbreitungsmedien im Grunde beinahe jedermann zur Verfügung steht, kann es weder dem Zugriff von Laien noch dem anderer Berufsgruppen entzogen werden – durch die mediale Mobilisierbarkeit dieses Wissens wird es gleichsam entzaubert und der Kritik preisgegeben. Und dies ist ein weiterer Grund dafür, warum die Form Profession heute nicht mehr eine so herausgehobene Bedeutung in der modernen Gesellschaft hat. Während man lange Zeit anhand dieser Form einige Funktionssysteme der Gesellschaft von anderen unterscheiden konnte, wird die professionelle Arbeit heute immer mehr zu einem gewöhnlichen Beruf, der gleichwohl auf herausragende Kompetenzen angewiesen ist und einen überdurchschnittlichen Erwerb verspricht. Die idealtypische Ausprägung dieser Form Beruf ist heute aber nicht mehr die professionelle Arbeit, sondern die nicht auf einzelne Funktionssysteme beschränkte – und die Professionen einschliessende – Wissensarbeit.

Mit dem Ende der gesellschaftlichen Form Profession kann zum einen keine einzelne Berufsgruppe mehr das Wissen eines Funktionssystems verwalten, und zum anderen sieht man an der Tatsache, dass neues Wissen nicht mehr nur im Kontext des Wissenschaftssystems produziert wird, dass auch kein einzelnes Funktionssystem mehr für das relevante Wissen der Gesellschaft zuständig sein kann. Ob nun Wissensberufe oder Wissensarbeit an diese Stelle der Form Profession beziehungsweise der des Wissenschaftssystems treten können, mag man doch mit guten Argumenten bezweifeln.

Aber ist das hier beschriebene Ende der gesellschaftstheoretischen Beschäftigung mit den Professionen eigentlich auch das Ende der Professionsforschung? Das sicherlich nicht, denn zum einen scheint diese Disziplin – jedenfalls in internationaler Perspektive – eine neue Blüte zu erleben, ohne dass damit dann zugleich auch noch Anschluss an die klassische Professionssoziologie gesucht wird. Und zum anderen könnte man fragen, inwieweit sich die von der Professionsforschung herausgearbeiteten Merkmale der Professionen in andere Bereiche der Gesellschaft ausgebreitet haben. Zu denken ist dabei etwa an die von den klassischen Professionen kultivierte Form einer Solidarität unter Fremden, an die zuerst an

den Professionen untersuchten Unsicherheiten im beruflichen Handeln, an Interaktionsbeziehungen zwischen Expertinnen/Experten und Klientinnen/Klienten, daran, dass die professionelle Handlungs- und Problemlöseform sich heute ähnlich auch bei den modernen Wissensberufen in der Wissensgesellschaft findet und schliesslich auch an das, seit einigen Jahren zu beobachtende, Aufgreifen professionssoziologischer Themen in der Organisationsforschung, worunter unter anderem die besondere Wissensbasis – also das Handeln auf einer begrenzten Wissensgrundlage und die Formen der Unsicherheitsbewältigung –, die Gemeinwohlorientierung, Professions- beziehungsweise Wirtschaftsethiken oder aber auch die Orientierung am Bedarf der ratsuchenden Personen fallen. Das Ende der gesellschaftstheoretischen Beschäftigung mit den Professionen und das Ende der gesellschaftlichen Form Profession scheint also nicht zugleich auch etwas über die Bedeutung professionssoziologischer Themen auszusagen (Kurtz 2006b).

4.

Was können wir daraus folgern? Man kann sich in Anlehnung an Harold Wilensky (1964) fragen, ob man den Professionsbegriff überhaupt so weit ausweiten sollte, dass auch Politikerinnen und Politiker, Werbefachleute, Personen im Bereich Steuer- oder Unternehmensberatung, Kulturschaffende, Fachkräfte in der Sozialen Arbeit oder im Ingenieurswesen und vielleicht auch Medienpädagoginnen und Medienpädagogen darunter subsumiert werden können. Wenn man unterscheidet zwischen der gesellschaftlichen Form Profession, die die Struktur einiger Funktionssysteme in der Gesellschaft markiert (hat) und Professionalität bzw. professionellem Handeln, dann lässt sich die aktuelle Situation durch zwei gegenläufige Tendenzen beschreiben, die sich nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen: Auf der einen Seite können die Funktionssysteme der Gesellschaft immer weniger durch die klassischen Leitprofessionen bestimmt werden, und auf der anderen Seite beobachten wir zugleich einen Bedeutungszuwachs der über professionelles Handeln erbrachten professionellen Leistung.

Aber nicht nur in den Professionen, sondern auch in den sogenannten Wissensberufen wird professionell gehandelt und werden professionelle Leistungen erbracht. Die unterschiedlichen Formen der Wissensarbeit repräsentieren in der Moderne zwar weder bestimmte Funktionssysteme noch die Gesellschaft im Ganzen, aber die Handlungsstruktur dieser immer grösser werdenden Berufsgruppen ähnelt der der klassischen Professionen. Sowohl bei den Professionen wie auch bei den modernen Wissensberufen geht es nicht unbedingt um ein Mehr an Wissen, sondern um eine besondere Form des Wissens. Es geht um die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen, wobei das Nichtwissen und das Wissen um dieses Nichtwissen für das Handeln genauso wichtig sind wie das, was Professionelle und Wissensarbeiter eigentlich wissen. Und genau in diesem Punkt treffen sich die klassischen Professionen mit den neuen Wissensberufen, ohne das letztere mit lebenspraktischen Problemen von Klientinnen und Klienten zu tun haben oder gesellschaftliche Zentralwerte abdecken müssen. Auch die Handlungslogik der zunehmenden Wissensberufe ist nicht die einer technisch-instrumentellen Anwendung von wissenschaftlichem Regelwissen; wie das Wissen der Professionen ist auch das Fachwissen der Wissensberufe interpretationsbedürftig, kontingent und im Handeln immer wieder neu zu reproduzieren. Und wie das Wissen der Professionen führt auch dieses Wissen nicht zu richtigen Problemlösungen, sondern eher zu Problemdeutungen.

Generell kann man aber wohl sagen, dass mit der Zunahme des Wissens immer mehr Berufe zu Wissensberufen werden, der Begriff der Wissensberufe ist somit ein Steigerungsbegriff. Ganz anders aber der Begriff der Profession, der ja nicht nur auf Wissen basiert, sondern immer noch sehr viel mehr aussagt. Professionen können immer nur wenige Berufe sein. Profession ist ein exklusiver Begriff, aber damit ist keine Hierarchie bezeichnet gegenüber anderen Tätigkeiten. Schliesslich bekommen ja auch Professionelle nicht etwa mehr Geld für ihre Arbeit als Wissensarbeiterinnen und Wissensarbeiter; ihre Kosten sind kalkulierbar, während die der Wissensarbeiterinnen und Wissensarbeiter ins Unermessliche steigen können.

5.

Wie mit dem Fragezeichen im Titel dieses Beitrages bereits angedeutet, gehe ich nicht davon aus, dass es sich bei der Medienpädagogik um eine Profession, verstanden als besondere berufliche Form eines Funktionssystems der Gesellschaft, handelt. Der medienpädagogische Professionalisierungsdiskurs erinnert in gewisser Weise an die Debatten in der Sozialen Arbeit, wo auch versucht wurde, das Besondere dieses Berufsfeldes herauszustellen und es als Profession zu bestimmen. Der amerikanische Soziologe Andrew Abbott (1995, 549) etwa problematisiert Soziale Arbeit als «the profession whose job was to mediate between all the others. [...] The social function of social work was intersystem translation». Und während etwa Stichweh (1997) gerade hier das Problem der Sozialen Arbeit fixiert, die aufgrund der Betreuung diffuser Problemlagen keine eigenständige funktionale Expertise anbieten kann, wird dies in der Sozialarbeitsforschung dahingehend positiv gewendet, dass die Soziale Arbeit nicht nur wie die klassischen Professionen jeweils einen Ausschnitt des menschlichen Lebens beobachtet, sondern versuchen muss, alle diese Beobachtungen zu integrieren. Soziale Arbeit kommt immer dann zum Einsatz, wenn die anderen Professionen nicht mehr weiter wissen und kann deswegen als eine besondere, eine sogenannte «postmoderne Profession» (Kleve 1999) bestimmt werden.

In diesem Sinne könnte man natürlich auch die Medienpädagogik als eine besondere Form des Wissens und Handelns im Erziehungssystem interpretieren, was in allen pädagogischen Feldern immer mehr an Bedeutung gewinnt. Und wenn man mit Dirk Baecker (2007; 2018) den Computer als das Medium der sogenannten *nächsten Gesellschaft* bestimmt, dann kann man der Medienpädagogik natürlich auch zunehmend Relevanz ausserhalb des Erziehungssystems attestieren. Die offene Frage ist dann nur, ob man dafür den Professionsbegriff eigentlich noch benötigt und die Medienpädagogik als Profession bestimmen muss oder ob es nicht ausreicht, Überlegungen von Hugger (2007) aufgreifend, die Medienpädagogik als eine besondere Form des professionellen Handelns unter Ungewissheitsgesichtspunkten zu beschreiben.

Literatur

Abbott, Andrew. 1995. «Boundaries of Social Work or Social Work of Boundaries?: The Social Service Review Lecture». *Social Service Review* 69 (4): 545–62. https://doi.org/10.1086/604148.

Baecker, Dirk. 2007. *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Orig.-Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1856. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baecker, Dirk. 2018. *4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt*. Originalausgabe. Merve 459. Leipzig: Merve Verlag.

Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff, und Frank-Olaf Radtke, Hrsg. 1992. *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.

Döhler, Marian. 1997. *Die Regulierung von Professionsgrenzen: Struktur und Entwicklungsdynamik von Gesundheitsberufen im internationalen Vergleich*. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Köln, Bd. 30. Frankfurt; New York: Campus.

Fischer, Aloys. 1922. *Erziehung als Beruf*. Leipzig: Quelle u. Meyer.

Gugerli, David. 1999. «Sozotechnische Evidenzen. Der ‚Pictorial Turn' als Chance für die Geschichtswissenschaft». *Traverse – Zeitschrift für Geschichte* 6: 131–58.

Hartmann, Heinz. 1968. «Arbeit, Beruf, Profession». *Soziale Welt* 19: 193–216.

Huerkamp, Claudia. 1980. «Ärzte und Professionalisierung in Deutschland. Überlegungen zum Wandel des Arztberufs im 19. Jahrhundert». *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft* 6: 349–82.

Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: KoPäd-Verl.

Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 262–82. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_13.

Kade, Jochen, und Christian Lüders. 1996. «Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 887–923. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kleve, Heiko. 1999. «Soziale Arbeit und Ambivalenz. Fragmente einer Theorie postmoderner Professionalität». *Neue Praxis* 29: 368–82.

Kurtz, Thomas. 2004. «Zur Multidimensionalität der Sozialen Arbeit». *Neue Praxis*, Nr. 34: 16–30.

Kurtz, Thomas. 2005. *Die Berufsform der Gesellschaft*. 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Kurtz, Thomas. 2006a. «Erziehung, Kommunikation, Person. Zur Stellung des Erziehungssystems in einem besonderen Quartett gesellschaftlicher Funktionen». In *Beobachtungen des Erziehungssystems*, herausgegeben von Yvonne Ehrenspeck und Dieter Lenzen, 113–31. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90358-3_6.

Kurtz, Thomas. 2006b. «Organisation, Profession und Gesellschaft». *Sociologia Internationalis* 44: 275–94.

Kurtz, Thomas. 2011. «Der Professionsansatz von Niklas Luhmann». *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie* 17: 31–52.

Linke, Franziska, und Anja Schwedler. 2017. «Medienpädagogik unter der differenzierungstheoretischen Lupe. Eine Identitätssuche zwischen Disziplin und Profession». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 29 (Konstitution der Medienpädagogik), 52-69. https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.02.X.

Parsons, Talcott. 1939. «The Professions and Social Structure». *Social Forces* 17: 457–67.

Stichweh, Rudolf. 1997. «Professions in Modern Society». *International Review of Sociology* 7: 95–102.

Stichweh, Rudolf. 2005. «Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft». In *Organisation und Profession*, herausgegeben von Thomas Klatetzki und Veronika Tacke, 31–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_2.

Stichweh, Rudolf. 2006. «Strukturbildung in der Weltgesellschaft — Die Eigenstrukturen der Weltgesellschaft und die Regionalkulturen der Welt». In *Die Vielfalt und Einheit der Moderne*, herausgegeben von Thomas Schwinn, 241–59. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90111-4_12.

Wilensky, Harold. 1964. «The Professionalization of Everyone?» *American Journal of Sociology* 70: 137–58.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienpädagogik in Theorie und Praxis weiterentwickeln

Der Beitrag der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung und der Grounded Theory

Anna-Maria Kamin

Zusammenfassung

Der Beitrag greift die Diskussion um gegenstandsangemessene medienpädagogische Forschungsmethoden auf, die sowohl zur Theorie(weiter)entwicklung beitragen sollen als auch eine Qualitätsverbesserung der Praxis sichern. Die Etablierung von entwicklungs- und gestaltungsorientierten Forschungskonzepten, mit deren Hilfe die Forschung und Praxis systematisch miteinander verzahnt und sowohl forschungsbasierte Interventionen initiiert und begleitet als auch deren Wirksamkeit überprüft werden kann, scheint eine Lösung zu sein. Die Qualität solcher designbasierter Forschungen wird allerdings kontrovers diskutiert. Vor allem ein unzureichend eingelöster Anspruch an Güte und Generalisierbarkeit der Ergebnisse und dass der versprochene Beitrag der Theorieentwicklung vage bleibt, kann kritisiert werden. Mit einer Verzahnung der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung mit der Methodologie der Grounded Theory wird der Versuch unternommen, die Ansätze für die Weiterentwicklung von (medienpädagogischer) Theorie und Praxis zu fundieren.

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

Kamin, Anna-Maria. 2020. «Medienpädagogik in Theorie und Praxis weiterentwickeln. Der Beitrag der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung und der Grounded Theory». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 193–209. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.11.X.

Further Development of Media Education in Research and Practice – The Contribution of Design- and Development-oriented Educational Research and Grounded Theory

Abstract

The article focuses on the discussion about appropriate media educational research methods, which increase the media educational theory development and thus the quality of media educational practice. A possible solution lies in the establishment of development- and design-oriented research concepts that systematically interlock with one another and are suitable to guide research-based interventions and control their effectiveness simultaneously. However, the quality of such design-based research is controversial. Above all, the quality and generalizability of the results and a rather vague contribution to theory formation remain to be discussed. The tight interlocking of design- and development-oriented educational research with grounded theory methodology is an attempt to substantiate the further development of (media educational) theory and practice.

Probleme traditioneller Forschungsrichtungen der Bildungswissenschaft

In der Medienpädagogik wie auch in weiteren bildungswissenschaftlichen Disziplinen und in den Fachdidaktiken findet seit geraumer Zeit ein intensiver Diskurs über gegenstandsangemessene Forschungsverfahren statt. Grundlage ist die Kritik an den traditionellen bildungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen wie der hermeneutischen und empirischen Forschung. Beiden wird eine mangelnde Kenntnis über die pädagogische Praxis selbst unterstellt. Bezogen auf die Medienpädagogik konstatieren Tulodziecki, Herzig und Grafe etwa «mangelnde Einsichten zum Zusammenhang von Bedingungen, innovativen Vorgehensweisen und Wirkungen in der medienpädagogischen Praxis» (Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 2). Als Ursache können Interessensunterschiede zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis angenommen werden. Schwerpunktmässiges Interesse der hermeneutischen Bildungsforschung ist die kulturelle

Verständigung im argumentativen Diskurs; während die empirische Bildungsforschung vor allem auf die (möglichst) gesetzesmässige Erfassung und Abbildung von Zusammenhängen mittels empirischer Verfahren zielt (Reinmann und Sesink 2011, 39). Pädagogische Intervention und Innovation – also die grundlegenden Interessen der Bildungspraxis – stehen zumeist nicht primär im Fokus traditioneller hermeneutischer und empirischer Bildungsforschung. Da für die Bildungswissenschaft der Anspruch formuliert wird, die Praxis nicht nur abzubilden, «sondern [...] deren Sinnbestimmungen (Selbstbestimmung, Autonomie, Mündigkeit) mit ihr zu teilen und zu befördern (Herv. A.-M. K.)» (Reinmann und Sesink 2014, 77), kann hier bereits eine Problematik konstatiert werden. Als Zielstellung bildungswissenschaftlicher Forschung lässt sich neben der *Beschreibung* auch die *Veränderung* von Praxis in Form von Unterstützung bzw. Begleitung bei der Umsetzung von Entwürfen oder Konzepten in der Bildungspraxis festgehalten. Bildungswissenschaft als rein hermeneutische und empirische Disziplin kommt diesem Anspruch nicht hinreichend nach, sodass von einem mangelnden *Realisierungsbezug* (ebd.) gesprochen werden kann.

Ein weiteres Problem besteht in einem unzureichenden *Zukunftsbezug* beider Forschungsrichtungen. Hermeneutische wie auch empirische Forschung ist auf die Beschreibung/Erfassung der Vergangenheit oder der Gegenwart ausgerichtet. Daraus resultiert, dass die gewonnen Erkenntnisse nur begrenzt für die Bildungspraxis von Nutzen sind (vgl. ausführlicher in: Reinmann und Sesink 2014). Zwar werden aus den Erkenntnissen bildungswissenschaftlicher Forschung oftmals Empfehlungen für die Praxis abgeleitet; die Umsetzung der Empfehlungen sowie deren Überprüfung sind dabei in der Regel jedoch nicht Bestandteil des Forschungsverfahrens. Diese erfolgen – sofern vorgesehen – im Rahmen von Evaluationen. Evaluationen dienen hingegen lediglich der Überprüfung und ggf. Optimierung des Produktes/Konzeptes (Reinmann 2005, 36), wobei wiederum in der Regel empirische Verfahren eingesetzt werden. Es besteht insofern ein Bedarf der stärkeren Verzahnung von Theorie und (Bildungs-)Praxis, um eine engere Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in Form von «forschungsmethodische[n] Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen beiden Systemen» (Niesyto 2014, 174) zu erzielen. Knaus, Meister und Tulodziecki fordern ferner

> «dass das Theorie-Praxis-Verhältnis [Herv. i. O.] als situationsbezogenes In-Beziehung-Setzen von vorhandenen Vorstellungen bei Praktikerinnen und Praktikern mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Ergebnissen zu konzipieren ist» (Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018, 33).

Design-, gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschungsansätze

In der Weiterentwicklung früherer erziehungswissenschaftlicher Forschungsansätze und unter Bezugnahme auf die Postulate der Design-Based-Research (DBRC 2003) sind in den letzten 15 Jahren Konzepte entstanden, die den Dialog zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis forcieren und das Vorgehen in einem Forschungskonzept systematisieren.

In Bezug auf die Medienpädagogik handelt es sich dabei um die gestaltungsorientierte Bildungsforschung (Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013; 2014), die gestaltungsorientierte Mediendidaktik (Preußler, Kerres, und Schiefner-Rohs 2014) sowie die entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Reinmann und Sesink 2014). Auch in weiteren Disziplinen der Bildungs- und Unterrichtsforschung sowie in den Fachdidaktiken wurden designorientierte Ansätze aufgegriffen und ausdifferenziert (z.B. Educational Design Research: van den Akker u.a. 2011; Design Research: Edelson 2002: Plomb und Nieveen 2007; Didactical Design Research bzw. Fachdidaktische Entwicklungsforschung: Prediger u.a. 2012).

Sämtliche Ansätze lassen sich über ihren gemeinsamen Grundgedanken miteinander verknüpfen, Entwicklung und Gestaltung als wesentliche Strukturebenen zu betrachten und insofern unmittelbare Ansatzpunkte für Planung und Veränderung zu bieten. Gestaltungs- bzw. Entwicklungsprozesse und Theorieentwicklung werden im Prozess der Forschung aktiv aufeinander bezogen (Edelson 2002, 107). Gestaltung bzw. Entwicklung werden insofern als Teil der Forschung verstanden, die im Dialog und in Interaktion mit den beteiligten Akteuren aus der Praxis systematisch durchgeführt und reflektiert wird sowie offen für Veränderungen bleiben soll. Theorie, Modellierung von Praxis, hermeneutische Verständigung, empirische Erprobung, Evaluation und theoriegeleitete Reflexion werden

in Verbindung gebracht und als voneinander abhängig betrachtet. So ist es möglich, sowohl Erkenntnisse über die bestehende Realität als auch über die Erschliessung von Veränderungspotenzialen zu gewinnen (Reinmann und Sesink 2014, 81). Zugleich eröffnen sich «vielfältige Chancen für die forschungsbezogene Zusammenarbeit von Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen» (Niesyto 2014, 176) indem «[i]m Unterschied zu Top-Down-Entwicklungsprojekten [...] auf eine dialogische und partizipative Forschungspraxis gesetzt [wird]» (ebd.). Forschung erfolgt stets zyklisch und in Zusammenarbeit mit den Akteuren der Praxis.

Als geeignete Bereiche, in denen designbasierte Forschung eingesetzt werden kann, hat das Design-Based Research Collective (DBRC 2003, 8) – die Mitglieder des DBRC, die den DBR-Ansatz für die Bildungsforschung fruchtbar gemacht haben – u.a. die Erkundung von Möglichkeiten für neuartige Lern-/Lehrarrangements, die Entwicklung kontextualisierter Theorien über Lehren und Lernen sowie die Sammlung von Erkenntnissen zur Konstruktion von Gestaltungsprinzipien vorgeschlagen.

Zur Umsetzung sind verschiedene phasenartige Konzepte entwickelt worden. Tulodziecki, Grafe und Herzig beschreiben für gestaltungsorientierte Forschungsvorhaben fünf Phasen, die sie jeweils in mehrere Forschungsschritte ausdifferenzieren (Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 203–4). Ausgehend von praktisch und theoretisch relevanten medienpädagogischen Fragen sind zunächst Kontextbedingungen zu klären und geeignete theoretische Grundlagen zu erarbeiten (1). Daraufhin sind ein theoriebasiertes Konzept für das praktische Handeln zu entwickeln (2) und konzeptbezogene Beispiele zu entwerfen (3). Die empirischen Untersuchungen zu den Beispielen sind nachfolgend zu planen und durchzuführen (4), abschliessend sind die empirisch ermittelten Ergebnisse einzuordnen und zu diskutieren (5) (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2014, 216). Reinmann und Sesink schlagen zur Umsetzung entsprechender Forschungsvorhaben fünf aufeinanderfolgende Phasen des Forschungsprozesses vor, deren Hintergrundfolie Dietrich Benners Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung bildet (Reinmann und Sesink 2014, 87). Mit Blick auf die Konzeptionen von Tulodziecki, Grafe und Herzig sowie von Reinmann und Sesink lassen sich sieben Phasen beschreiben, die Grundlage für die weiterführenden Überlegungen sein sollen.

Ausgangspunkt für die erste Phase, die Problematisierung, ist die Wahrnehmung, dass «etwas nicht stimmt» (Reinmann und Sesink 2014, 83). Handlungsleitend für die identifizierte Problemstellung sind dabei nicht (nur) normative Vorstellungen der Wissenschaft, sondern auch Probleme, die aus der konkreten Berufspraxis heraus entstehen. Reinmann und Sesink «plädieren für einen Diskurs zwischen Vertretern beider Instanzen im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft» (ebd., 84). Die zweite Phase stellt der Entwurf dar. Dieser hat den Anspruch, sowohl «den Erkenntnissen wie auch den Gestaltungsinteressen der Praxis» (ebd.) gerecht zu werden. Den Postulaten der entwicklungs- und gestaltungsorientierten Forschung folgend, bedeutet das, dass auch eine diskursive Verständigung über Ziele und Grundauffassungen zum Lernen zwischen Praktikern und Forschern anzustreben ist (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2014, 225). Die dritte Phase bezeichnen Reinmann und Sesink etwas missverständlich als «Experiment», obwohl sich das Forschungskonzept explizit von experimenteller Forschung abheben soll (Reinmann 2005, 63; siehe auch den Schritt 4 bei Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2014, 221 und Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2014, 4ff., sowie ausführlicher: Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 36ff.). Kamin und Meister (2017, 217) schlagen für diesen Schritt aus diesem Grund den Begriff «Erprobung» vor, in der das entworfene Szenario in der Praxis angewendet wird. Im vierten Schritt, der Auswertung, geht es um die Beurteilung der in der Erprobungsphase durchgeführten Massnahmen. Hierbei gilt es zu überprüfen, inwiefern der Entwurf umgesetzt werden konnte und welche Modifikationen gegebenenfalls notwendig wurden. Bei der Anwendung von Auswertungsmethoden besteht in der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung Einigkeit darüber, dass die Anwendung eines Methodenmixes aus klassischen Instrumenten der empirischen Sozialforschung wie Fragebogen, Beobachtungen, Interviews oder Dokumentenanalysen, also die Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren, sinnvoll ist (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2014, 14; siehe auch: Preußler, Kerres, und Schiefner-Rohs 2014, 266). In der nachfolgenden fünften Phase des modifizierten Entwurfs geht es darum, den gewonnenen «Erkenntnisfortschritt» (Reinmann und Sesink 2014, 86) in einen neuerlichen Entwurf münden zu lassen, womit der Gestaltungs- und Entwicklungszyklus sich fortsetzt. Gestaltungs- und

entwicklungsorientierte Forschung ist insofern prinzipiell unabgeschlossen. «Es müssen folglich von allen Beteiligten gemeinsam andere Kriterien für das vorläufige Ende eines Forschungsprozesses festgelegt werden» (ebd., 85) Ergänzend zu den fünf Phasen regen Reinmann und Sesink noch eine *forschungsmethodische Reflexion* und die *Entwicklung von theoretischen Perspektiven* an, die als Forschungsschritte hinzugefügt werden können (Kamin und Meister 2017, 216), womit gleichzeitig die von Tulodziecki, Grafe und Herzig geforderte Einordnung und Diskussion der empirisch ermittelten Ergebnisse berücksichtigt werden kann.

Die Begründungslinien für diese Forschungsrichtung werden in der medienpädagogischen Community bereits intensiv diskutiert, wie z.B. im Jahrbuch Medienpädagogik 10 «Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung» (Hartung u.a. 2014), in dem von Gabi Reinmann laufend aktualisierten Reader mit Beiträgen zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Reinmann 2017a) oder in Beiträgen von Tulodziecki, Herzig und Grafe (z.B. 2013; 2014). In einer Vielzahl von Forschungsarbeiten im Kontext der Medienpädagogik wurden die Ansätze bereits aufgegriffen, erprobt und weiterentwickelt (z.B. Koppel 2017; Kamin und Meister 2017; Martin 2018) und stossen sowohl in der Forschung als auch in der Praxis auf grosse Akzeptanz. So fordert die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – GMK e.V. (Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018, 37) als grösster medienpädagogischer Berufsverband mit Mitgliedern aus Wissenschaft und Praxis in einem Positionspapier zur Qualitätsentwicklung: «Die Medienpädagogik sollte Bemühungen um eine gestaltungsorientierte Forschung verstärken, in der praxis- und theoriegeleitete Entwicklung von Konzepten für medienpädagogisches Handeln und deren empirische Evaluation zentral sind» (Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018, 37). Inzwischen wird gar diskutiert, ob die Forschungsrichtung auf dem Weg ist, sich als Mainstreamforschung zu etablieren (Reinmann 2017b).

Dennoch bleibt festzuhalten, dass weiterhin Entwicklungsbedarf besteht. Tulodziecki, Grafe und Herzig (2014, 215) weisen darauf hin, «dass allgemeine Standards für die methodische Durchführung und die Dokumentation sowie für die Bewertung von Ergebnissen noch ausstehen» – wenn sie auch zehn Qualitätsanforderungen für die gestaltungsorientierte

Forschung herausarbeiten (2013, 235). Gestaltungsorientierte Bildungsforschung steht insofern vor der Herausforderung, sich über ihre Methoden zu verständigen sowie einen Konsens über methodisch angemessene Vorgehensweisen zu erzielen (Preußler, Kerres, und Schiefner-Rohs 2014, 257). Insbesondere bedürfen das Verhältnis von Theorie und Kontextfaktoren sowie Fragen bzgl. der Generalisierung bzw. Übertragbarkeit einer Konkretisierung (Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2014, 215). Kamin und Meister (2017, 222) schlagen diesbezüglich eine Verzahnung der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung mit der Methodologie der Grounded Theory vor und machen auf Entwicklungspotenziale aufmerksam (siehe auch Kamin 2013, 21; 2017, 338–39).

Die Grounded Theory als Methode der Theorieentdeckung

Um die Verknüpfungs- und Entwicklungspotenziale der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung mit der Grounded Theory darzustellen, gilt es zunächst, die Postulate der Methodologie zu skizzieren. Es handelt sich um ein qualitatives Forschungsverfahren, welches das Ziel verfolgt, eine induktiv hergeleitete, gegenstandsbezogene Theorie eng am erhobenen Material arbeitend zu generieren bzw. zu entdecken (Strauss und Corbin 1996, 8). Ziel der Vorgehensweise ist, die Bedeutung menschlicher Erfahrungen zur Aufdeckung sozialer Strukturen im Prozess praktischer Forschung offenzulegen (Corbin 2006, 70). Intention der Protagonisten war es u.a., *für* die Praxis zu forschen, um z.B. Leitlinien für professionelles pädagogisches Agieren zu entwickeln (Aßmann 2013, 82). Das Forschungsverständnis der Grounded Theory lässt sich anhand von fünf Grundprinzipien verdichten:

- Wechselprozess von Datenerhebung, Auswertung und Theoretischem Sampling;
- Theorieorientiertes Kodieren;
- Ständiges Vergleichen;
- Schreiben theoretischer Memos sowie;
- Relationierung von Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben im gesamten Forschungsprozess (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009, 194–203).

Im Vergleich zu traditionellen Forschungsdesigns, die durch eine lineare Abfolge von Forschungsschritten gekennzeichnet sind, geht die Grounded Theory-Methodologie von einer Interdependenz von Theorie und Empirie aus. «Diesem Konzept zufolge wechseln sich die Auswahl erster Fälle aufgrund einer relativ offenen sozialwissenschaftlichen Fragestellung, Interpretation, erste Hypothesenbildung, erneute Fallauswahl und fortschreitende Theorieentwicklung ab» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009, 177).[1] Da sich empirische Beobachtungen aber nicht von theoretischen Einflüssen befreien lassen (Kelle 2011, 236), sprechen Glaser und Strauss von Sensibilisierenden Konzepten, die als Leitideen den Ausgangpunkt von Forschungen darstellen (Böhm 2000, 476). Quellen theoretischer Sensibilität können neben vorgängigen Forschungserfahrungen auch Berufs- und individuelle Erfahrungen sein; ebenso kann Fachliteratur die theoretische Sensibilität anregen (Strauss und Corbin 1996, 25–26; Mey und Mruck 2011, 31). Diese Konzepte stützen die empirischen Ergebnisse und werden zur Erklärung der Phänomene herangezogen, d. h. sie verleihen den Daten Bedeutung (Strauss und Corbin 1996, 56). Sie bilden insofern nicht nur den Ausgangspunkt der Forschung, sondern werden auch zur Interpretation der Daten herangezogen.

Die Methodologie der Grounded Theory sieht parallel zum Auswertungsprozess das Anfügen von Memos in Form von theoretischen Konzepten vor.

> «Neue Theorien können nicht allein aufgrund von empirischen Daten ab ovo entwickelt werden, sondern erfordern eine Verknüpfung zwischen altem Theoriewissen und neuer empirischer Evidenz» (Kelle 2007, 47).

Eine solche Forschungspraxis mit der Bildung erklärender Hypothesen aus dem empirischen Datenmaterial sowie der Identifizierung relevanter theoretischer Konzepte wird als Abduktion bezeichnet (Strübing 2008, 45). Strübing betont, dass neue Erkenntnis sowohl zu einem Teil auf

1 Die konkreten Auswertungsschritte der Grounded Theory können hier lediglich angedeutet werden. Ergänzend ist auf den umfangreichen Fundus an Grundlagenliteratur hinzuweisen, etwa: Strauss und Corbin 1996; Strübing 2008; Mey und Mruck 2011; Best-Practices stellen aus Sicht der Verfasserin auch die Dissertationen von Aßmann (2013) und Steinhausen (2015) dar.

Erfahrungen basieren kann als auch wesentlich aus spontanen Einfällen, «abduktiven Blitzen» (ebd., 50), gewonnen wird. Abduktion wird dabei nicht als exakte Methode oder ein Schritt für Schritt abzuschreitendes Verfahrensprogramm aufgefasst, das «herbeigezwungen» (Reichertz 2011, 287) werden könnte. «Die Abduktion ist ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört» (ebd., 286). Insofern ist

> «[...] der abduktive Denkprozess [...] das Ergebnis einer Haltung gegenüber Daten und gegenüber dem eigenen Wissen: Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern» (ebd., 288).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Grounded Theory-Methodologie ein iterativ-zyklisches Vorgehen kennzeichnet. Resultat dieser Wechselbeziehung ist ein abduktives Schlussfolgern, mithilfe dessen die Verknüpfung von empirisch emergierenden Ergebnissen und theoretischen Erkenntnissen erfolgt. Dabei ist zu beachten, dass sich die Grounded Theory-Methodologie nicht nur als Sammlung einzelner Methodenelemente versteht, «[...] sondern als spezifischer Forschungsstil, der sich deutlich von jenem traditionellen sequenziellen Vorgehen unterscheidet» (Mey und Mruck 2011, 23). Das bedeutet, dass der wechselseitige Prozess von Datenerhebung und Datenanalyse und nicht die einzelnen Auswertungsschritte in den Vordergrund gestellt werden.

Es stellt sich die Frage, inwieweit die Methodologie der Grounded Theory hilfreich bei der Weiterentwicklung der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung sein kann. Es gilt zu diskutieren, inwiefern eine Verschränkung dazu beitragen kann, den Aspekt der Theoriebildung stärker zu betonen und methodisch zu fundieren. Weiterhin ist zu klären, ob die Grounded Theory zur Erarbeitung von verbindlicheren Standards von gestaltungs- und entwicklungsorientierter Forschung beitragen kann.

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung und Grounded Theory – Verknüpfungspotenziale[2]

Im Hinblick auf mögliche Verschränkungen zwischen gestaltungs- und entwicklungsorientierter Bildungsforschung und der Grounded Theory sind zunächst Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Zielvorstellungen zu identifizieren, um daraufhin einen Vorschlag zu erarbeiten wie (a) ein mögliches Verhältnis konzeptionell zu fassen ist und (b) Grundprinzipien und Forschungsschritte in einzelne Phasen der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung Eingang finden können, um Verknüpfungspotenziale auch im Prozess der Forschung nutzbar zu machen.

Obwohl in der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung vor allem die Gestaltung von Praxis im Vordergrund steht und es in der Grounded Theory schwerpunktmässig um die Generierung von sozialwissenschaftlicher Theorie geht, lassen sich gemeinsame Zielvorstellungen erkennen. In der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung ist *auch* die Entwicklung von theoretischen Perspektiven intendiert und die Grounded Theory verfolgt ebenso den Anspruch auf Praxisrelevanz. Der Stellenwert von Theorie und Praxis im Forschungsprozess unterscheidet sich hingegen grundlegend. Während in Forschungsarbeiten, in denen die Grounded Theory angewendet wird, lediglich über und *für* die Praxis geforscht wird, forscht die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung auch *mit* der Praxis gemeinsam. Die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung legt ihren Fokus auf *Theoriefundierung* und *Theorieweiterentwicklung*, der Grundgedanke der Grounded Theory ist die *Theorieentdeckung* (siehe dazu auch: Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2014, 225; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2014, 12; ausführlicher: Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 24-27, 232).

Gemeinsamkeiten sind im Hinblick auf das Vorgehen im Forschungsprozess erkennbar. Ausgangspunkt der Forschung bzw. Forschungsanlass sind in beiden Konzepten eine Problemstellung aus Forschung und/oder Praxis. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der Abfolge der jeweiligen Forschungsschritte. Sowohl in gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschungsansätzen als auch in der Grounded Theory ist das

2 Insbesondere in Bezug auf diesen Abschnitt danke ich Gerhard Tulodziecki und Silke Grafe für ihr konstruktives Feedback im Rahmen des Peer-Coaching-Prozesses für den Band.

Vorgehen nicht linear, sondern iterativ-zyklisch. Die Iterationen in der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung beziehen sich auf die Gestaltungs- und Entwicklungszyklen, in denen ein kontinuierliches In-Bezug-Setzen von Theorie, Modellierung von Praxis, hermeneutischer Verständigung, empirische Erprobung, Evaluation und theoriegeleiteter Reflexion (s.o.) erfolgt. Das Vorgehen in der Grounded Theory ist sowohl im Hinblick auf die Samplingstrategie als auch auf den Prozess der Theoriebildung zyklisch. Das Sample wird nicht zu Beginn der Untersuchung festgelegt, «[...] sondern nach den theoretischen Gesichtspunkten, die sich im Verlauf der empirischen Analyse herauskristallisieren erst nach und nach zusammengestellt» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009, 177). Daraufhin erfolgt – ausgehend von der Erhebung und Analyse des Datenmaterials durch verschiedene Stufen des Kodierens mithilfe der Sensibilisierenden Konzepte – die sukzessive Generierung von Theorieschnipseln (Mey und Mruck 2011, 15; Kamin 2013, 26), die sich mit fortschreitender Analyse zu einer Schlüsselkategorie abstrahieren lassen.

Im Hinblick auf das konzeptionelle Verhältnis (siehe a) könnte die Grounded Theory für die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung besonders gewinnbringend sein, wenn sich bei einer Problemstellung aus der Praxis zeigt, dass bisherige Theorien unter Umständen zwar Ansätze liefern, aber noch nicht hinreichend sind, um den Entwicklungs- und Gestaltungsanforderungen (ganz) gerecht zu werden und im Forschungsprozess neu entwickelt werden müssen.

Mit Blick auf mögliche Verknüpfungen mit den Forschungsschritten der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung (siehe b) ist denkbar, das methodische Vorgehen und die gut ausgearbeiteten Konzepte aus der Grounded Theory Methodologie für einzelne Phasen der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung fruchtbar zu machen.

Neben der *Analyse von qualitativ-empirischen Daten* in der Phase der *Auswertung* von gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschungsvorhaben nach den Auswertungsschritten der Grounded Theory lässt sich das *Konzept der theoretischen Sensibilität* für gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschungsvorhaben fruchtbar machen. Sensibilisierende Konzepte sind als heuristische Konzepte zur Identifizierung

theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial zu verstehen, die zusammengenommen den begrifflich-heuristischen Horizont und den Rahmen für das leitende Erkenntnisinteresse bilden (Kelle 2007, 38). Akteure aus Bildungsforschung und Bildungspraxis könnten insofern in der Phase der *Problemstellung* die formulierten Ausgangsideen der Forschung in Form von Sensibilisierenden Konzepten konkret gemeinsam identifizieren, sich darüber verständigen und dann systematisch dokumentieren. In der Phase der *Auswertung* können sie ferner gezielt zur Interpretation der Daten herangezogen werden (s.o.).

Die Entwicklung von *theoretischen Perspektiven* bleibt in der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung bislang teilweise vage. Die «schubweise» Entwicklung von Theorie als abduktives Schlussfolgern (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009, 196) verspricht Brauchbarkeit für die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung, um zur Entwicklung eines empirisch und theoretisch hergeleiteten und mit der Praxis abgestimmten Gesamtkonzepts beizutragen. Der wechselseitige Prozess von Induktion, Deduktion und Abduktion birgt allerdings das Problem, dass der Anschein der Beliebigkeit erweckt wird (Strübing 2008, 10). Dies gilt vor allem für den Prozess der Abduktion, weil dieser «geistig» (Reichertz 2011, 286) abläuft. Hier bietet sich die Phase der *forschungsmethodischen Reflexion* an, indem Forschungsschritte, Annahmen, und Vorgehensweisen transparent gemacht werden (siehe auch Kamin 2013, 27 und 2017, 337f.).

Insgesamt ist erkennbar, dass eine Verknüpfung von gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschungsansätzen mit der Grounded Theory gewinnbringend sein kann, sodass sowohl die Bildungsforschung als auch die Bildungspraxis profitieren können. Für Forschungsvorhaben ist insgesamt festzuhalten, dass keinesfalls ein rezeptartiges Vorgehen formuliert bzw. praktiziert werden sollte. Zu betonen ist darüber hinaus, dass gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung ohne Grounded Theory keineswegs als defizitär zu betrachten ist. Fruchtbar kann vielmehr das konsequente Mit- und Zusammendenken der Ansätze im Prozess der Forschung sein, insbesondere wenn die Grounded Theory nicht nur als (Auswertungs-)Methode, sondern als Forschungsstil und Forschungshaltung verstanden wird (Mey und Mruck 2011, 22). Für die Medienpädagogik birgt

die Verknüpfung die Chance, Aussagen aus handlungswissenschaftlicher Perspektive zu treffen, wie «gesellschaftliche sowie pädagogisch relevante Prozesse so ausgestaltbar sind, dass sie fördernd unterstützt werden.» (Pietraß 2018, 12; DGfE Sektion Medienpädagogik 2017, 2).

Literatur

Akker, Jan van den, Koeno Gravemeijer, Susan Mc Kenney, und Nienke Nieven, Hrsg. 2011. *Educational Design Research*. London: Routledge.

Aßmann, Sandra. 2013. *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing connectivity*. Wiesbaden: Springer VS.

Böhm, Andreas. 2000. «Theoretisches Codieren: Textanalyse der Grounded Theory». In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardoff, und Ines Steinke, 475–85. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Corbin, Juliet. 2006. «Grounded Theory». In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, und Michael Meuser, 2., 70–75. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8226. Opladen: Budrich.

DBRC. 2003. «Design Based Research: An Emerging Paradigmen für Educational Inquiry». *Educational Researcher* 32 (1): 5–8.

DGfE Sektion Medienpädagogik. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (Statements and Frameworks), 1-7. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X.

Edelson, Daniel C. 2002. «Design Research: What We Learn When We Engage In Design». *The Journal of the Learning Sciences* 11 (1): 105–21. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4.

Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Jahrbuch Medienpädagogik, 10: Research. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4.

Kamin, Anna-Maria. 2013. *Beruflich Pflegende als Akteure in digital unterstützten Lernwelten: Empirische Rekonstruktion von berufsbiografischen Lernmustern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02310-2.

Kamin, Anna-Maria. 2017. «Lernen mit digitalen Medien Rekonstruktion empirisch emergierter und abduktiv generierter berufsbiografischer Lerngewohnheiten». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 1:317–45. München: kopaed.

Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2017. «Digital unterstütztes Lernen in den Pflegeberufen unter entgrenzten Bedingungen – ein gestaltungs- und entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt». In *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 213–29. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4.

Kelle, Udo. 2007. «Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der ‹Grounded Theory›». In *Qualitative Datenanalyse: computergestützt: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*, herausgegeben von Udo Kuckartz und Heiko Grunenberg, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., 32–49. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Kelle, Udo. 2011. «‹Emergence› oder ‹Forcing›? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., 235–60. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2018. «Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesen aus medienpädagogischer Sicht». In *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung. Professionalisierung. Standards*, 23–47. Schriften zur Medienpädagogik 45. München: kopaed.

Koppel, Ilka. 2017. *Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung: Eine Design-Based Research-Studie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Martin, Alexander. 2018. *Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik. Entwicklung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zu den Themenbereichen Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien*. Bd. 650. Münster: Waxmann.

Mey, Günter, und Katja Mruck. 2011. «Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., 11–48. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niesyto, Horst. 2014. «Medienpädagogische Praxisforschung». In *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung.*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 173–91. Jahrbuch Medienpädagogik, 10: Research. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4.

Pietraß, Manuela. 2018. «Die Ermöglichung von Lernen und Bildung im digitalen Raum. Medienpädagogische Perspektiven». In *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 11–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_2.

Plomb, Tjeerd, und Nienke Nieveen, Hrsg. 2007. *An Introduction to Educational Design Research: Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China)*. 3. Aufl. Enschede: SLO. http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20 education_20design_20research.pdf/download.

Prediger, Susanne, Michael Link, Renata Hinz, Stephan Hußmann, Jörg Thiele, und Bernd Ralle. 2012. «Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen: Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell». http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_et_al_MNU_FUNKEN_Webversion.pdf.

Preußler, Annabell, Michael Kerres, und Mandy Schiefner-Rohs. 2014. «Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung.*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 253–74. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4.

Przyborski, Aglaia, und Monika Wohlrab-Sahr. 2009. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.

Reichertz, Jo. 2011. «Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., 279–97. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinmann, Gabi. 2005. «Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung» Unterrichtswissenschaft (1): 52–69.

Reinmann, Gabi. 2017a. «Design-based research on the way to mainstream research? Comments on the plea for phronesis by Bardone and Bauters Educational Design», Research 1 (1), 1: 1–9.

Reinmann, Gabi. 2017b. *Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. http://gabi-reinmann.de/?page_id=40.

Reinmann, Gabi, und Werner Sesink. 2011. «Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Diskussionspapier zur Herbsttagung der Kommission Medienpädagogik der DGfE». Leipzig. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf.

Reinmann, Gabi. 2014. «Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung.*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 75–89. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4.

Steinhausen, Julia. 2015. *Berufsbiografische Zweigleisigkeit im Entscheidungsprozess zwischen Promotion und Referendariat*. Universität Paderborn. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:2-17496.

Strauss, Anselm, und Juliet Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.

Strübing, Jörg. 2008. *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Qualitative Sozialforschung 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3.

Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2014. «Praxis- und Theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung». In *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*., herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 213–29. Jahrbuch Medienpädagogik, 10: Research. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_11.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2014. «Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Forschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 2014 (Occasional Papers), 1-18. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Umgangsweisen mit dem Internet empirisch erfassen

Ausgewählte Methoden und Anwendungsbeispiele für die medienpädagogische Forschung

Lara Gerhardts

Zusammenfassung

Angesichts der Omnipräsenz des Internets im heutigen Berufs- und Freizeitalltag eröffnet sich insbesondere auch für die Medienpädagogik ein weites, seit Jahren wachsendes und im ständigen Wandel begriffenes Forschungsfeld. Immer neue Schwerpunktsetzungen auf forschungsthematischer Ebene erfordern zugleich entsprechende Weiterentwicklungen auf Ebene der Forschungsmethodik. Innerhalb der medienpädagogischen Internetforschung ist methodisch derzeit vieles in Bewegung. Um der Entwicklungsdynamik internetbasierter Technologien gerecht zu werden, gilt es, die Methodenentwicklung weiter voranzutreiben. Dafür sollten traditionelle Forschungszugänge und innovative Ansätze gleichermassen in Betracht gezogen und jeweils gegenstandsgerecht zusammengeführt werden. Der Beitrag fokussiert auf empirische Methoden der Datenerhebung, die besonders geeignet erscheinen, um Umgangsweisen mit dem Internet für medienpädagogische Forschungszwecke zu erfassen. Dabei werden sowohl bewährte als auch innerhalb der Disziplin bislang weniger beachtete Verfahren berücksichtigt. Der Methodenüberblick wird um ausgewählte Anwendungsbeispiele ergänzt, die den Mehrwert der einzelnen Verfahren bzw. bestimmter Verfahrenskombinationen veranschaulichen. Der Ausblick zeigt Möglichkeiten und Tendenzen der Weiterentwicklung auf.

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

Gerhardts, Lara. 2020. «Umgangsweisen mit dem Internet empirisch erfassen. Ausgewählte Methoden und Anwendungsbeispiele für die medienpädagogische Forschung». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 211–248. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.12.X.

Collecting Empirical Data on Internet Usage. Selected Methodical Approaches and Examples for Media Pedagogy Research

Abstract

The omnipresence of the Internet in everyday life, whether in professional or leisure activities, opens up a broad and still broadening field of research in the area of media education and pedagogy. This is reflected in the choice of both research topics and methods. Doing Internet research from a pedagogical perspective is a continuously developing field. It is challenging, especially at the methodical level, to keep up with the dynamics of technological change. For future research designs, it is important to consider both traditional and innovative approaches that can be synergized to meet the demands of the respective object of investigation. The paper focuses on empirical methods of data collection on Internet usage that seem particularly beneficial for working on educational and pedagogical research questions in this field. Selected research examples are presented in order to illustrate the added value of different methodical approaches and combinations of methods. Conclusively, possible directions for further development are pointed out.

1. Methodenentwicklung als Desiderat internetbezogener medienpädagogischer Forschung

Infolge der Digitalisierung spielt das Internet inzwischen generationsübergreifend eine wesentliche Rolle für nahezu alle Bereiche der beruflichen und privaten Lebensgestaltung. Der Umgang mit internetbasierten Diensten und Anwendungen ist sowohl Gegenstand als auch Mittel vieler komplexer Lern- und Bildungsprozesse, die sich über verschiedene Nutzer(innen)gruppen hinweg sehr facettenreich gestalten. Für die Medienpädagogik bietet sich dadurch ein weites und hochrelevantes Forschungsfeld, das angesichts rasanter technologischer Fortschritte in ständigem Wandel begriffen ist.

Um Umgangsweisen mit dem Internet unter medienpädagogisch interessierenden Aspekten erforschen zu können, gilt es, das gängige Methodenrepertoire der Disziplin gleichermassen auf bereichsspezifische Brauchbarkeit wie auch auf ‹blinde Flecken› hin zu reflektieren und die Methodenentwicklung auf dieser Basis zielgerichtet voranzubringen. Methodisch innovative Elemente lassen sich zum einen dadurch gewinnen, dass geeignet erscheinende methodische Ansätze aus anderen Forschungsdisziplinen adaptiert werden. Zum anderen eröffnen die technologischen Weiterentwicklungen auch der Forschung selbst immer grössere Gestaltungsspielräume für methodische Innovation. So können technikseitige Neuerungen entweder dahingehend genutzt werden, dass traditionelle Forschungsmethoden auf zuvor ungekannte Weise medial unterstützt zum Einsatz gelangen; oder auch dahingehend, dass gänzlich neuartige forschungsmethodische Verfahren entwickelt werden, die angesichts neuer Technologien überhaupt erst denk- und umsetzbar werden. Mit dem technologischen Wandel methodisch Schritt zu halten, ist für die Medienpädagogik angesichts ihrer dynamischen, selbst unmittelbar an diesen Wandel geknüpften Forschungsgegenstände besonders entscheidend.

Im Fokus dieses Artikels stehen ausgewählte empirische Methoden der Datenerhebung[1], die besonders geeignet erscheinen, medienpädagogisch relevante Forschungsdaten zum Internetumgang zu generieren.

Vorangestellt seien zwei begriffliche Klärungen:

- Der Begriff *Internetumgang* soll hier in einer weit gefassten Bedeutung verwendet werden und sowohl Aspekte der Nutzung (im Sinne *handelnden Umgangs*) als auch Aspekte des *gedanklichen, gefühls- und einstellungsmässigen Umgangs* mit dem Internet umfassen.
- Für die Auseinandersetzung mit internetbezogenen Forschungsgegenständen sind grundsätzlich sowohl klassische Verfahren der Präsenzforschung mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen in Betracht zu ziehen als auch neuere, digital vermittelte Zugangsformen ‹à distance›,

1 Dieser Beitrag konzentriert sich auf Methoden der Daten*erhebung*. Für eine vergleichbare Darstellung und Diskussion von Methoden zur *Auswertung* medienpädagogisch relevanter Forschungsdaten zum Umgang mit dem Internet ist hier nicht der Raum. Eine separate Aufarbeitung wäre im Sinne der weiteren Methodenentwicklung für die medienpädagogische Forschung sicher sinnvoll.

die häufig als Internetforschung im engeren Sinne (synonym: Onlineforschung) aufgefasst werden. Der Begriff *Internetforschung* wird in der Fachliteratur jedoch nicht einheitlich verwendet. Internetforschung im weitesten Sinne umfasst jede Art von Forschung mit inhaltlichem oder/und methodischem Bezug zum Internet (Gnambs und Batinic 2010).

Der Beitrag versteht sich als Überblicksdarstellung, womit aber – angesichts der bereits angesprochenen technikseitigen Entwicklungsdynamik und der damit verbundenen Kreativitätsspielräume für Forschende – keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Zunächst werden die ausgewählten Erhebungsmethoden systematisiert und in Form von Kurzprofilen einzeln vorgestellt (Punkt 2). Anschliessend wird anhand zweier Anschauungsbeispiele illustriert, wie komplexe Erhebungsdesigns im Bereich der internetbezogenen medienpädagogischen Forschung aussehen können (Punkt 3). Ein kurzer Ausblick auf sich abzeichnende Tendenzen und Möglichkeiten künftiger Methodenentwicklung im Bereich der internetbezogenen medienpädagogischen Forschung rundet den Beitrag ab (Punkt 4).

2. Internetumgang empirisch erfassen – ein Methodenüberblick für die Erhebung medienpädagogisch relevanter Forschungsdaten

Die vielfältigen medienpädagogisch relevanten Forschungsgegenstände im Bereich des Umgangs mit dem Internet erfordern ein breitgefächertes Repertoire an empirischen Zugängen. Angelehnt an die erhebungsmethodischen Anregungen, die Carstensen und Winker (2012) für die sozialwissenschaftliche Internetforschung unterbreiten, wird hier vorgeschlagen,

für internetbezogene Studien mit medienpädagogischem Fokus grundlegend drei Arten von Erhebungsmethoden in Betracht zu ziehen: [2]

(A) Methoden, die den *faktischen Umgang* mit Internettechnologien auf Ebene des Individuums erfassen, sprich: jene Vorgänge, die bei der einzelnen Internetnutzerin und dem einzelnen Internetnutzer in einschlägigen Anforderungssituationen tatsächlich ablaufen bzw. tatsächlich abgelaufen sind;

(B) Methoden, die entweder subjektive oder aber kollektive *Sichtweisen und Wissensbestände* zum Internet bzw. zum Umgang mit Internettechnologien erfassen;

(C) Methoden, die medienpädagogisch relevante *Rahmen- und Strukturdaten* zum Internet bzw. zum Internetumgang erfassen.

Aufgrund der für diesen Beitrag vorgegebenen Umfangslimitierung bedarf es einer Schwerpunktsetzung. So sollen hier ausschliesslich jene Methoden in den Blick genommen werden, die den faktischen Internetumgang auf Ebene des Individuums erfassen (Methodenbereich (A)). Verfahren zur Erhebung subjektiver und kollektiver internetbezogener Sichtweisen und Wissensbestände (Methodenbereich (B)[3]) bleiben in diesem Beitrag

2 Die von Carstensen und Winker (2012) vorgestellte Mehrebenenanalyse bezieht sich inhaltlich auf Fragen sozialer Ungleichheit im Internet. Während die Auswertungskategorien thematisch entsprechend enggefasst sind, erweisen sich die zur Datenerhebung empfohlenen Methoden als weniger spezifisch und prinzipiell für viele Bereiche der empirischen Internetforschung ergiebig. Sämtliche bei Carstensen und Winker angesprochenen Erhebungsmethoden lassen sich – wenngleich von den Autorinnen nicht explizit so systematisiert – den oben unterschiedenen drei Arten von Erhebungsmethoden ((A), (B), (C)) zuordnen.

3 Der hier nicht zu vertiefende Bereich (B) umfasst ein breites Spektrum an Erhebungsmethoden zur Generierung sichtweisen- und wissensbezogener Äusserungen, darunter: Fragebogen, verschiedene Formen mehr oder minder standardisierter Interviews, Gruppendiskussionen und Fokusgruppengespräche sowie Dokumentenanalysen (mit Fokus auf Sichtweisen-/Wissensrekonstruktion); aber auch weniger gängige Verfahren wie Sortier-/Strukturlegetechniken, Constructive Interaction, Stimulated Recalls und Tagebuch-Verfahren gehören in diesen Bereich.

aussen vor; ebenso der Bereich der Rahmen- und Strukturdatenerhebung (Methodenbereich (C)[4]).

2.1 *Grundsätzliches zur Triangulation*

In Abhängigkeit von Art und Umfang des aktuellen Forschungsvorhabens ist jeweils zu entscheiden, ob es zielführender ist, mit einer ausgewählten Einzelmethode zu arbeiten, um lediglich eine ganz bestimmte Datensorte zu erheben; oder ob sich ein Mehr-Methoden-Design empfiehlt, bei dem verschiedene Erhebungsverfahren eingesetzt und somit verschiedene Datensorten trianguliert werden. Grundsätzlich sei hervorgehoben, dass multimethodische gegenüber monomethodischer Forschung nicht unbedingt zu präferieren ist. Umfassendere und/oder tiefergehende Erkenntnisse über einen Forschungsgegenstand anzustreben, indem dieser aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln betrachtet und methodisch dementsprechend vielschichtig angegangen wird, ist gegenüber einer monoperspektivischen Herangehensweise in jedem Fall deutlich aufwändiger (Flick 2011, 19). Für die Konzeption einer sinnvollen Triangulationsstrategie ist letztlich entscheidend, mit Blick auf den einzuplanenden Aufwand und das erforderliche Know-how von zutreffenden Voraussetzungen auszugehen (Kelle 2001, 206). Der Einbezug jeder weiteren theoretischen Perspektive bzw. jedes dafür erforderlichen methodischen Elements sollte im Sinne der Verhältnismässigkeit von Aufwand und Ertrag genau abgewogen werden. Der folgende Überblick stellt ausgewählte Verfahren für die Gewinnung medienpädagogisch relevanter Daten zum faktischen Internetumgang der einzelnen Nutzerin und des einzelnen Nutzers vor, wobei jeweils – in der hier gebotenen Kürze – auf Potenziale und Limitationen sowie auf praktische Anwendungsbedingungen eingegangen wird. Die Methodenprofile sollen eine grobe Orientierung ermöglichen und somit Auswahl- und Triangulationsentscheidungen im Rahmen des Erhebungsdesigns erleichtern.

4 In den hier nicht zu vertiefenden Bereich (C) fallen Methoden zur Erfassung internetrechtlicher Rahmendaten (Dokumentenanalysen), infrastruktureller Daten zum Internetumgang (standardisierte Befragungen), angebotsstruktureller Daten zum Internet (Webdokumentenanalysen) sowie nutzerstruktureller Daten (Webanalytics).

2.2 *Methoden zur Erfassung des faktischen Internetumgangs auf Individualebene*

Wann immer es darum geht, Umgangsphänomene zu erforschen, ist generell zu empfehlen, die *tatsächliche Praxis* des Umgangs einzelner Personen in den Blick zu nehmen. Methoden zur Erhebung der tatsächlichen Umgangspraxis dienen dazu, auch solche Aspekte des Phänomens zu erfassen, die in forschungsgenerierten Äusserungen über eben diese Praxis womöglich zu kurz kommen, gänzlich fehlen oder aufgrund von Darstellungstendenzen stark verzerrt sind. Betroffen sind insbesondere hochgradig automatisierte Vorgänge, die der handelnden Person selbst gar nicht oder zumindest nicht in vollem Umfang bewusst sind; ebenso wie Vorgänge, für die ein hinreichendes Beschreibungsvokabular fehlt; oder auch Umgangsaspekte, über die nicht gern offen gesprochen wird, etwa weil sie als normabweichend, ungeschickt o.ä. angesehen werden. Speziell was den Umgang mit technisch-medialen Gegenständen anbelangt, weisen Carstensen und Winker (2012) darauf hin, dass sich durch die Beobachtung der tatsächlichen Aktivitäten einzelner Nutzerinnen und Nutzer vieles erkennen lasse, was in deren Selbstberichten offen oder kryptisch bleibe. Unter Verweis auf eigene frühere Studien resümieren die Autorinnen:

> «Es hat sich gezeigt, dass insbesondere im Umgang mit neuen Technologien oftmals die konkrete Sprache fehlt, also Begrifflichkeiten und Formulierungen fehlen, um alltägliche Routinen und Tätigkeiten sowie ungeübte Handlungen zu beschreiben.» (ebd., 14)

Wie einzelne Personen mit einer bestimmten Anforderung faktisch umgehen, lässt sich grundsätzlich auf zwei Wegen untersuchen: zum einen anhand situativ erhobener *Prozess*daten, die die jeweils interessierenden individuellen Aktivitäten innerhalb eines definierten Zeitraums fortlaufend abbilden; und zum anderen anhand postsituativ erhobener *Produkt*daten, in denen sich zuvor stattgefundene Prozesse individueller Anforderungsbewältigung dokumentieren. Auch der faktische Umgang mit Internettechnologien kann in diesem Sinne sowohl prozess- als auch produktbasiert erforscht werden. Im Folgenden wird zunächst auf die Erfassung von Prozessdaten des Internetumgangs einzelner Nutzerinnen und Nutzer

eingegangen; und anschliessend auf die Erfassung von Produktdaten zur Rekonstruktion bestimmter Nutzer(innen)aktivitäten.

2.2.1 *Erfassung von Prozessen des Internetumgangs einzelner Nutzerinnen und Nutzer*

Prozessdaten werden erhoben, während die für das jeweilige Umgangsphänomen charakteristischen Vorgänge gerade ablaufen. Bezogen auf den Umgang mit Internettechnologien bedeutet dies, Situationen zu beobachten und aufzuzeichnen, in denen eine Probandin oder ein Proband gerade in der jeweils interessierenden Weise im Internet aktiv ist (also z.B. eine Internetrecherche durchführt, einen Beitrag auf einer Social Media Site postet, den eigenen Blog pflegt, sich mit einem Online-Lernangebot beschäftigt, ...). Prozessdaten bieten den Vorteil, tatsächliche Vorgänge über eine gewisse Zeitspanne kontinuierlich abzubilden, und erlauben somit eine direkte (soll heissen: zeitgleiche) Beobachtung. Was die Erhebung von Prozessdaten betrifft, ist grundlegend zu differenzieren zwischen Verfahren zur Erfassung *äusserlicher* Vorgänge einerseits und Verfahren zur Erfassung *innerlicher* Vorgänge andererseits.

(a) Erfassung äusserlicher Prozesse des Internetumgangs einzelner Nutzerinnen und Nutzer

Zu den äusserlichen Prozessen zählen in diesem Zusammenhang all jene, die sich an der Körperoberfläche und im unmittelbaren Austausch mit der umgebenden Aussenwelt abspielen. Für die empirische Sozialforschung können je nach Forschungsfrage grundsätzlich alle Bewegungsabläufe sowie gestischen, mimischen und verbalen Ausdrucksweisen interessant sein, die der Interaktion mit einer anderen Person, einem technischen oder auch nicht-technischen Gegenstand dienen. Zu den äusserlichen Prozessen im Umgang mit Internettechnologien zählen im engeren Sinne zunächst einmal die Bedienung von Tastatur und Maus bzw. die Tipp- und Wischbewegungen an Touch Screens; die Fortbewegung auf einer Webseite und zwischen verschiedenen Webseiten; und auch die Art und Weise der Betrachtung von Bildschirminhalten sowie Mimik und Gestik der auf den Bildschirm schauenden Person(en) fallen in diesen Bereich. Hinzu kommen

verschiedene Arten von verbalen Äusserungen, darunter z.B. schriftliche oder mündliche Eingaben beim Stellen einer Suchanfrage bzw. bei Direktaufruf bestimmter Webseiten; vor allem aber auch jegliche Verbalisierungen, die der synchronen oder asynchronen Online-Kommunikation mit anderen Personen dienen. Sofern die Forschungsfrage es nahelegt und der Beobachtungsausschnitt entsprechend gross gewählt wird, zählen zu den äusserlichen Prozessen des Internetumgangs in einem erweiterten Sinne auch noch verschiedene Vorgänge, die parallel zum eigentlichen Online-Geschehen (also offline) verlaufen, jedoch eng mit diesem verknüpft sind und sich entsprechend auswirken. Beispiele für begleitende Offline-Aktivitäten mit mehr oder minder starkem Einfluss sind paralleles Telefonieren oder gar Fernsehschauen; oder auch etwaige auf die Internetnutzung bezogene Unterstützungshandlungen seitens Dritter (in schulischen oder beruflichen Kontexten z.B. Hilfestellungen von Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. von Kolleginnen und Kollegen; und im häuslichen Umfeld vor allem der informelle Austausch zwischen Familienmitgliedern).

Generell gilt, dass all diese äusserlichen Prozesse des Internetumgangs einer unmittelbaren Fremdbeobachtung durch den Forschenden zugänglich sind (d.h. die Beobachtbarkeit ist anders als bei innerlichen Aspekten sofort gegeben, ohne dass zuvor irgendeine Art von ‹Übersetzung› in ein beobachtbares Format stattgefunden haben muss, vgl. in Abgrenzung Punkt (b)). Je nach Forschungsfrage kann entweder bereits eine einfache Beobachtung mit blossem Auge und eine Protokollierung bzw. Aufzeichnung mittels simpler Technik aufschlussreiche Forschungsdaten liefern; oder es bedarf der Nutzung komplexerer Beobachtungs- und Aufzeichnungsgeräte, die eine starke optische Vergrösserung, eine akustische Verstärkung, spezielle Zeitlupen-Aufnahmen usw. ermöglichen. Mit Hilfe derartiger Funktionen lassen sich dann auch Teilprozesse beobachten und aufzeichnen, die angesichts ihrer Feindifferenziertheit, ihrer geringen Hörbarkeit, ihrer hohen Ablaufgeschwindigkeit o.ä. unterhalb der Schwelle menschlicher Sinneswahrnehmung ablaufen. Für jegliche Form der Prozessbeobachtung bzw. -aufzeichnung gilt es, deren spezifische, allein schon technikbedingte Perspektivität und Selektivität zu reflektieren. So ist stets mitzudenken, dass auch die vermeintlich ‹objektiven› Beobachtungsdaten

zu äusserlich ablaufenden Prozessen ein Stück weit konstruiert sind (Döring und Bortz 2016, 328).

Um medienpädagogisch relevante Prozessdaten zu äusserlichen Aspekten des Umgangs mit Internettechnologien zu erheben, scheinen vier Verfahren besonders geeignet:

Ethnographische Feldbeobachtung

Die ethnographische Feldbeobachtung sowie begleitend und retrospektiv angefertigte Feldnotizen liefern besonders komplexe Daten zu äusserlich ablaufenden Prozessen im Umgang mit Internettechnologien und ermöglichen darüber hinaus, deren Eingebundenheit in übergeordnete lebensweltliche Zusammenhänge zu erschliessen. Anstatt eine Fokussierung auf einzelne, vorab festgelegte Aspekte internetbezogenen Handelns vorzunehmen, wird die Beobachtungseinheit hier sehr breit definiert: Es geht darum, die interessierenden Interaktionsabläufe als Gesamtphänomen inklusive der bedingenden Kontextfaktoren in den Blick zu nehmen. Zu diesem Zweck taucht die Forscherin oder der Forscher als teilnehmende Beobachterin bzw. teilnehmender Beobachter in die soziale Wirklichkeit der Beforschten ein und erlebt das Feldgeschehen aus nächster Nähe mit. Dabei wird eine gering strukturierte Form wissenschaftlicher Beobachtung und Protokollierung realisiert, um ein hohes Mass an Offenheit zu wahren und insbesondere auch unerwartete Vorkommnisse im Feld zu erfassen. Exemplarisch sei hier auf die Dissertation von Seib (2006) verwiesen, die umfangreiche teilnehmende Beobachtungen in der Grundschule durchgeführt hat, um die Internetnutzung von Kindern unter möglichst natürlichen schulischen Bedingungen, d.h. eingebettet in die typischen Routinen und Interaktionen im Rahmen des Unterrichtsgeschehens, erfassen zu können. Seit geraumer Zeit bildet auch das Internet selbst einen eigenen «Kulturraum» und somit ein für ethnographische Forschungen unerschöpfliches Feld (Marotzki 2003). Online-ethnographische Feldbeobachtungen zielen meistens auf die Untersuchung virtueller Communities (ebd.). Ein interessantes Beispiel aus diesem Bereich liefern Ducheneaut und Moore (2005) mit ihrer Studie zur Entwicklung sozialer Kompetenzen unter Spielern von Multiplayer Online Games.

Wird eine ethnographische (Offline- oder Online-)Beobachtung zur Datenerhebung in Betracht gezogen, ist zu bedenken, dass es sich um eine sehr voraussetzungsvolle Methode handelt. Die grundlegende Anwendungsbedingung ist, dass die Forscherin oder der Forscher mit der Ethnographie als qualitativer Forschungsstrategie in ihrer Gesamtheit vertraut ist, um den beobachtenden Zugang sinnvoll mit weiteren ethnographischen Erhebungsmethoden kombinieren zu können und komplexen Forschungsgegenständen gerecht zu werden.[5] Des Weiteren ist zu bedenken, dass als ethnographische Beobachterinnen und Beobachter nur felderfahrene Personen mit einer grossen Aufmerksamkeitsspanne in Frage kommen, die den besonders umfänglichen und wenig vorstrukturierten Beobachtungsanforderungen gewachsen sind. Zudem bedarf es bei dieser Form des Beobachtens einer ausgeprägten Empathie- und Anpassungsfähigkeit, um verwertbare Forschungsdaten zu generieren. Entscheidend ist, sich als teilnehmende Beobachterin oder teilnehmender Beobachter möglichst unauffällig ins Feldgeschehen einzufügen und die natürlichen Abläufe nicht zu stören. Dazu gehört auch, stets kontextsensibel zu entscheiden, ob der Einsatz ergänzender Foto-, Audio-, und Videoaufnahmen die Beobachtungsdaten bereichert oder aber deren ökologische Validität durch eine technische Überformung der Situation gefährdet wird (Kelle 2001). Gelingt es, als Feldforscherin oder Feldforscher situativ das rechte Mass an Beteiligung zu finden, weichen anfangs eventuell auftretende Irritationen der regulären Feldakteurinnen und -akteure sehr schnell der Gewohnheit, sodass sich beobachterbedingte reaktive Effekte in Grenzen halten. Generell ist ein vergleichsweise hoher Zeit-/Kostenaufwand für Datenerhebungen mittels ethnographischer Beobachtung einzukalkulieren: Je nach Vorerfahrung bedarf es ggf. zunächst intensiver Beobachter(innen)schulungen. Sodann folgt eine vergleichsweise langwierige Beobachtungsphase im Feld, weil kürzere Beobachtungen eben die spezifisch ethnographische Mitbetrachtung lebensweltlicher Kontexte kaum zulassen. Auch ist im Rahmen eines ethnographischen Zugangs bereits während der

5 Neben ethnographischen Beobachtungen stellen sog. Feldgespräche als spezielle Form des qualitativen Interviews (Methodenbereich (B) – hier nicht zu vertiefen, vgl. Punkt 1) sowie die Sammlung von Dokumenten und Artefakten (vgl. Punkt 2.2.2 in diesem Teilkapitel) weitere Möglichkeiten der Datengewinnung im Bereich der ethnographischen Feldforschung dar.

Datenerhebung besonders viel Zeit für kollegiale Inter- oder Supervision einzuplanen, um vorzeitigen Verengungen bei der Feldbeobachtung systematisch vorzubeugen.

Weniger geeignet ist ein ethnographischer Zugang immer dann, wenn tiefergehende Informationen über einen ganz bestimmten Teilaspekt des Umgangs mit dem Internet generiert werden sollen und die Peripherie dieses Teilaspekts nicht weiter interessiert. Sehr offene Beobachtungen gehen stets mit der Möglichkeit einher, dass zu einzelnen Aspekten wider Erwarten gar nicht viel zu beobachten ist, weil das beobachtete Geschehen einen unerwarteten Verlauf nimmt. Sind also spezifische Informationen zu einem ganz bestimmten, bereits klar definierten Aspekt des Internetumgangs gefragt, empfiehlt es sich, den Fokus von vornherein sehr viel enger auszurichten als bei ethnographischen Beobachtungen gewollt und Lebensweltbezüge gezielt aus der Datenerhebung auszuklammern.

Im Folgenden werden drei Verfahren vorgestellt, die unter der Bedingung eines vergleichsweise engeren Blickwinkels geeignet sind, bestimmte äusserliche Abläufe im Umgang mit dem Internet zu erfassen:

Aufzeichnung von Logfiles

Bei Logfiles handelt es sich um digitale, während einer Mensch-Computer-Interaktion automatisiert erzeugte Protokolldateien, die sowohl systemseitige Ereignisse als auch Aktivitäten der Nutzerinnen und Nutzer erfassen können. Ihrem ursprünglichen Zweck gemäss dienen Log-Daten der Fehlerermittlung und -behebung bei Systemabstürzen, bei Konnektivitätsproblemen in digitalen Netzwerken usw. Seit geraumer Zeit werden sie aber auch für die Erforschung von Nutzer(innen)verhalten in digitalen und insbesondere in Internetumgebungen herangezogen. Letzteres ist für grundlagen- wie auch anwendungsorientierte Studien in verschiedenen Disziplinen interessant, insbesondere für die Online-Marktforschung, die Usability-Forschung und nicht zuletzt auch für Studien im Bereich der Medienpsychologie und Medienpädagogik. Logfiles können unterschiedlich viele Arten von system- und nutzer(innen)seitigen Vorkommnissen erfassen, je nachdem welche standardmässigen Voreinstellungen vorhanden sind bzw. welche Aspekte im Falle einer gezielten Programmierung als relevant definiert wurden. Was die nutzer(innen)seitigen Aktivitäten betrifft,

enthalten Logfiles in aller Regel mindestens Einträge zu jedem Seitenaufruf bzw. -wechsel samt der zugehörigen Zeitwerte. Darüber hinaus besteht bei Logfile-Aufzeichnungen an lokalen Rechnern heutzutage die Möglichkeit, noch sehr viele weitere Aktivitäten kontinuierlich zu erfassen, etwa die Mausbewegungen, Klicks und sämtliche Tastatureingaben. Bezogen auf den Umgang mit dem Internet ermöglichen Logfiles die Untersuchung von Nutzer(innen)verhalten aus zwei unterschiedlichen Perspektiven, die beide auch für medienpädagogische Kontexte bedeutsam sind: Zum einen kann eine angebotszentrierte, zum anderen eine rezeptionszentrierte Untersuchungsperspektive eingenommen werden. In Abhängigkeit davon erweisen sich unterschiedliche Arten von Logfiles als zweckdienlich. Während für angebotszentrierte Studien vor allem serverbasierte Logfiles in Frage kommen, sind in der rezeptionszentrierten Forschung clientseitig registrierte Logfiles angezeigt (vgl. zur Vertiefung: Welker 2019).

Bei angebotszentrierten Untersuchungen geht es darum, Nutzungsprozesse innerhalb eines bestimmten Webangebots zu erfassen, um so zu eruieren, ob die inhaltliche, sprachliche und ästhetische Gestaltung bei der adressierten Nutzer(inneng)ruppe die intendierte Wirkung erzielt. Als zentrales Instrument im Bereich der Webanalytics spielen Logfiles in solchen Untersuchungen eine wichtige Rolle. Die erhobenen Log-Daten werden softwaregestützt aggregiert, sodass hier letztlich nicht mehr mit den Prozessdaten selbst, sondern mit daraus berechneten überindividuellen Kennwerten weitergearbeitet wird.

Rezeptionszentrierte Untersuchungen zielen hingegen darauf, Nutzungsprozesse einer bestimmten bzw. mehrerer bestimmter Person(en) über mehrere Webangebote hinweg zu erfassen und somit exakt nachzuvollziehen, wie die betreffende(n) Person(en) vorgehen und welche Interessen, Vorlieben und Kompetenzen bzw. auch Schwierigkeiten dabei deutlich werden. Hier wird fallbezogen mit den Prozessdaten gezielt gesampelter Einzelfälle gearbeitet, um aus diesen Daten softwaregestützt bestimmte Kennwerte zur Charakterisierung des individuellen Nutzungsverlaufs zu ermitteln. Grundlegend lassen sich atomistische Kennwerte (zu Häufigkeit und Dauer einzelner Seitenaufrufe) und sequenzielle Kennwerte (zu Häufigkeit und Gestalt bestimmter Folgen von Seitenaufrufen) unterscheiden. Während erstere zunächst einmal gewisse Rückschlüsse auf

die allgemeine Aufmerksamkeitsallokation erlauben, können letztere als mögliche Anhaltspunkte für Kohärenz und Gründlichkeit der Informationsverarbeitung in hypermedialen Umgebungen gelten (z.B. indizieren hohe Kennwerte im Bereich linearer Sequenzen ein systematisches Navigationsverhalten; hohe Kennwerte im Bereich non-linearer Sequenzen, sog. ‹Backtracks›, können hingegen auf unsystematisches Surfen, Orientierungsschwierigkeiten etc. hindeuten) (vgl. für Details zu den Kennwerten individuellen Nutzer(innen)verhaltens und ihrer Interpretation: Richter u. a. 2005). Auf Basis solcher Kennwerte lassen sich dann z.B. die Erfolgsbilanzen verschiedener Navigationsverläufe (gemessen an erfolgreich lokalisierten Informationen, an erfolgreich gelösten Aufgaben o.ä.) miteinander vergleichen, zu weiteren Untersuchungsaspekten in Beziehung setzen und dergleichen mehr.

Logfiles zur Erforschung von Nutzer(innen)verhalten in hypermedialen Umgebungen einzusetzen, hat mehrere Vorzüge. Da Log-Daten im Zuge von Mensch-Computer-Interaktionen auch unter natürlichen Bedingungen generiert werden und dies unbemerkt im Hintergrund geschieht, geht die Nutzung zu Forschungszwecken allenfalls mit einem geringen Reaktivitätsrisiko einher. Selbst wenn im Vorhinein spezielle Programmierungen vorgenommen werden, um die Aussagekraft der Logfiles für den jeweiligen Forschungszweck zu erhöhen, wird damit nicht in die natürliche Interaktion eingegriffen. Insbesondere bei personenbezogenen Untersuchungen an lokalen Rechnern sind die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer aus forschungsethischen Gründen selbstverständlich bezüglich der Logfile-Registrierung zu informieren und um Einverständnis zu bitten. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass dies mehrheitlich nicht zu anhaltenden Verhaltensverzerrungen führt, sondern Probandinnen und Probanden sich sehr schnell in ihre Aufgabe vertiefen und ein natürliches Vorgehen an den Tag legen. Des Weiteren liefern Logfiles dem Forschenden ungeachtet der Dauer des Beobachtungszeitraums exakte, lückenlose und objektive Zeitreihen- und Aktivitätsdaten, die ausserdem sofort übersichtlich strukturiert ausgegeben werden. Die maschinell erzeugten Protokolle sind klassischen Beobachtungsprotokollen in puncto Genauigkeit und Arbeitsökonomie klar überlegen. Exemplarisch sei auf eine medienpädagogisch hochrelevante Untersuchung von Feil, Gieger, und Grobbin (2013)

hingewiesen, die u.a. anhand umfangreicher Log-Datensätze die Suchmaschinennutzung von Kindern untersucht haben.

Der zeitliche und finanzielle Aufwand für die Datenerhebung als solche ist aufgrund der automatisierten Generierung und Speicherung der Log-Dateien gering. Die Forscherin oder der Forscher sollte aber Zeit einplanen, um sich zuvor mit den technischen Grundlagen so weit vertraut zu machen, dass die für den jeweiligen Forschungskontext ergiebigste technische Lösung gewählt und ggf. eine bedarfsgerechte Programmierung vorgenommen werden kann.

Logfile-Registrierungen für Forschungszwecke stossen dort an ihre Grenzen, wo es darum geht, nicht nur die Navigationsbewegungen zu erfassen, sondern tiefere Einblicke in kognitive und/oder emotionale Verarbeitungsprozesse zu gewinnen. So lässt sich aus Log-Daten nicht entnehmen, welche Inhalte jeweils aktuell im Bildschirmausschnitt zu sehen sind; geschweige denn, welche davon die Probandin bzw. der Proband wie genau verarbeitet, an welchen Stellen die Verarbeitung zwischenzeitlich unterbrochen wird und welche Teilbereiche gänzlich ausser Betracht bleiben. Unklar bleibt auch die Ergebnisqualität der Informationsverarbeitung, d.h. ob ein hinreichendes Verständnis erzielt werden konnte oder womöglich auf Basis un-/missverstandener Informationen weitergearbeitet wird. Des Weiteren fehlen Kontextinformationen, um sich einen Gesamteindruck von der untersuchten Person zu verschaffen und einzelne Log-Ereignisse vor diesem Hintergrund zuverlässiger interpretieren zu können. So lässt sich beispielsweise nichts über das Befinden während der medialen Interaktion oder über etwaige situative Störfaktoren aussagen. Ebenso wenig erfährt man über generelle Sichtweisen und Wissensbestände der Person, die ggf. die ein oder andere Navigationsentscheidung erhellen könnten. Identifizierte Bewegungsmuster wie etwa die oben angesprochenen ‹Backtracks› bleiben für sich genommen somit recht unspezifisch: Zwar mögen sie überwiegend auf unsystematisches Navigationsverhalten hindeuten. Dennoch sind durchaus Kontexte vorstellbar, in denen sie vielmehr als sinnvolles Explorations- oder auch Absicherungsverhalten anzusehen sind (Richter u. a. 2005). Schliesslich fehlen in Log-Daten auch sämtliche Navigationsereignisse, die von dem jeweiligen Logfile-Typ nicht standardmässig erfasst bzw. gezielt zur Registrierung einprogrammiert wurden. Aspekte

des Bildschirmgeschehens, die sich womöglich erst im Verlauf einer Untersuchung als relevant herauskristallisieren und daher zuvor nicht bedacht wurden, wie z.B. versehentliches Daneben-Klicken, suchende Bewegungen mit der Maus o.ä., lassen sich dann später nicht mehr nachvollziehen. Da Logfiles viele deutungsrelevante Aspekte des Gesamtgeschehens nicht erfassen, ist generell eine gezielte Kombination mit weiteren Erhebungsverfahren zu empfehlen.

(Kombinierte) Bildschirm- (und Personen-)Videographie

Prozesse des Internetumgangs einzelner Nutzerinnen und Nutzer lassen sich auch videographisch erfassen. Im Mittelpunkt dieser ‹Spezialform› der Videographie steht das auf dem Bildschirm sichtbare Interaktionsgeschehen zwischen Nutzerin bzw. Nutzer und System. Mittels Bildschirmaufzeichnung lassen sich sämtliche in der Bildschirmansicht zu erkennende Nutzer(innen)aktivitäten (d.h. Mausbewegungen, Bewegungen der Scroll-Leisten, Klicks, Tastatureingaben) sowie die dadurch initiierten Änderungen der Bildschirmansicht (z.B. das Erscheinen von Dropdown-Menüs, temporäre Textmarkierungen und vor allem Seitenwechsel) über den gesamten Verlauf einer Internetsitzung aufzeichnen und beobachten. Meist ist es sinnvoll, synchron zur Bildschirmvideographie in einem separaten Personenvideo auch noch die Internetnutzerin bzw. den Internetnutzer selbst aufzunehmen. Die Personenvideographie liefert in diesem Zusammenhang ergänzende Daten zu Mimikveränderungen während der Internetsitzung und, je nach Einstellungsgrösse, ggf. auch zu Gestik, Körperhaltung und zum situativen Kontext der Aufnahme. Da auch eine Audiospur aufgezeichnet werden kann und sollte, lassen sich zudem Begleitkommentare der untersuchten Person aufnehmen (die natürlicherweise meist nur vereinzelt vorkommen, aber z.B. im Rahmen der Methode des Lauten Denkens auch systematisch miterhoben werden können (vgl. Punkt (b)).

Die Kombination aus Bildschirm- und Personenvideographie ist technisch auf unterschiedlichen Wegen umsetzbar. In sozialwissenschaftlichen Forschungskontexten wurde bis vor wenigen Jahren häufig noch mit einfacher Videotechnik gearbeitet (z.B. Irion 2008): Dabei filmte die erste Kamera, hinter der Untersuchungsperson positioniert, den Bildschirm ab;

die zweite Kamera filmte die Person von vorn. Bei dieser Vorgehensweise erwies sich aber die mangelnde Bildqualität als problematisch; auch gingen die auffälligen Kameraaufbauten mit einem erheblichen Reaktivitätsrisiko einher. Nachteilig war schliesslich auch der erhebliche Aufwand bei der späteren Zusammenführung und Synchronisation der beiden getrennt generierten Videospuren. Inzwischen greift man bevorzugt auf Software-Lösungen, sogenannte Screencasting Software, zurück. Die Software liest die Bildinformationen kontinuierlich direkt aus dem Arbeitsspeicher und erzeugt aus diesen Daten eine Videodatei. Eine entsprechend komplexe Software kann parallel über die Webcam bzw. das interne Mikrofon des Computers auch das Personenvideo samt Audiospur aufnehmen. Durch die Aufnahme mittels Software entfällt der Arbeitsschritt des nachträglichen Synchronisierens der so erzeugten Video- und Audiodateien.

Generell bietet Videographie den grossen Vorteil, gerade auch langdauernde Prozesse ‹naturgetreu› – d.h. vergleichsweise objektiv und vollständig – festzuhalten und somit das komplexe Gesamtgeschehen seiner Flüchtigkeit zu entheben. Im Gegensatz zu Beobachtungsprotokollen, die von einer menschlichen Beobachterin bzw. Beobachter in Echtzeit erstellt werden, sind Videodaten um ein Vielfaches weniger selektiv und kommen somit den tatsächlichen Abläufen deutlich näher. Die Tatsache, dass Videoaufzeichnungen kaum durch forscher(innen)seitige Vorselektionen beeinträchtigt sind und auch im weiteren Forschungsverlauf jederzeit erneut auf das hochkomplexe Videomaterial zurückgegriffen werden kann (um erste Interpretationen und Hypothesen abzusichern, nach weiterführenden Hinweisen zu suchen usw.), prädestiniert videographische Erhebungsmethoden in besonderem Masse für qualitative, auf Offenheit und Zirkularität basierende Forschungsdesigns (Irion 2008, 127). Die Sonderform der Bildschirmvideographie ist darüber hinaus mit weiteren spezifischen Vorteilen verbunden, was die Erfassung von Mensch-Computer-Interaktion betrifft: Erstens lassen sich durch Videoaufnahmen des Bildschirms die Inhalte und das Design der jeweils aufgerufenen Seiten festhalten (und zwar exakt so, wie sich beides zum Zeitpunkt der zu analysierenden Internetsitzung dargeboten hat, womöglich schon kurze Zeit später online gar nicht mehr verfügbar ist). Videodaten gewährleisten, dass dauerhaft nachvollziehbar bleibt, mit welchen Web-Inhalten und welchen Web-Designs die

jeweilige Nutzerin bzw. der jeweilige Nutzer tatsächlich konfrontiert war und welche Selektionsentscheidungen sie oder er folglich treffen musste. Zweitens werden nicht nur bestimmte, sondern alle sichtbaren Vorgänge zwischen Nutzerin bzw. Nutzer und Interface erfasst: So sind anhand der Videoaufzeichnung auch solche Vorgänge beobachtbar, die etwa in Logfiles gar nicht als Ereignis ausgewiesen werden, weil sie letztlich nicht zu einer Reaktion des Systems geführt haben. Je nach Forschungsanliegen können gerade auch solche systemseitig nicht identifizierbaren Aktionen relevant sein (darunter z.B. versehentliche Fehlklicks neben den eigentlichen Hotspot; das Klicken auf dekorative Elemente, die fälschlich für Bedienelemente gehalten werden usw.). Die Kombination mit Personenvideographie und Audioaufzeichnung bietet einen weiteren entscheidenden Vorteil: Durch die Beobachtung der Körpersprache der Untersuchungsperson, deren verbale Äusserungen und auch durch etwaiges, von der Personenkamera mit eingefangenes Kontextgeschehen (wie z.B. die parallele Nutzung analoger Medien, unterstützende Aktivitäten anderer Personen, auftretender Störfaktoren usw.) lässt sich ein Gesamteindruck von der Erhebungssituation gewinnen, der es oftmals erleichtert, die aus der Bildschirmvideographie verfügbaren Verhaltensdaten zutreffend einzuordnen. Wo beispielsweise anhand des Bildschirmvideos einer Internetrecherche lediglich ein mehrfaches Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Webseiten feststellbar ist, lässt sich mit Hilfe des Personenvideos unter Umständen klären, ob diese ‹Backtracks› (s.o.) im jeweiligen Fall als Ausdruck von Orientierungslosigkeit zu deuten sind (weil videographierte Person hektisch wirkt, die Hände über dem Kopf zusammenschlägt o.ä.); oder ob die schnellen Seitenwechsel vielmehr im Rahmen eines gewissenhaften Gesamtvorgehens auftreten und dem gezielten Vergleich von Informationen dienen (z.B. vor dem Hintergrundszenario, dass die videographierte Person parallel mit einer anderen Person über die Glaubwürdigkeit von Online-Informationen diskutiert).

Ein frühes und auch aus medienpädagogischer Sicht interessantes Anwendungsbeispiel einer kombinierten Bildschirm- und Personenvideographie stammt aus der fachdidaktischen Forschung zum Medieneinsatz im Deutschunterricht. Seib (2006) analysiert unter Einsatz der Screencasting Software Lotus ScreenCam den informationsorientierten Internetumgang

von Grundschulkindern. Ein weiteres Beispiel findet sich bei Gerhardts (in Vorb.): Hier wird mit Hilfe der Software Camtasia eine kombinierter Bildschirm- und Personenvideographie mit Sekundarschülerinnen und -schülern realisiert, um didaktisch relevante Komponenten des Konstrukts Internetrecherchekompetenz zu ermitteln (vgl. auch Punkt 3).

Was den einzuplanenden Aufwand und das erforderliche Know-how betrifft, ist zu bedenken, dass inzwischen eine Vielzahl an Software-Angeboten mit grosser Preisspanne auf dem Markt ist. Es ist lohnenswert, etwas Zeit zu investieren, um Preis-Leistungsverhältnisse zu vergleichen und so letztlich die für den jeweiligen Forschungszusammenhang günstigste Lösung mit allen benötigten Funktionen ausfindig gemacht werden kann. Anschliessend gilt es, sich mit der gewählten Software umfassend vertraut machen und ggf. sogar den technischen Gesamtaufbau genau einzuüben, um später in der Erhebungssituation zeitsparend und flexibel agieren zu können. Der Zeitaufwand für die Vorbereitung des Erhebungssettings ist ebenfalls nicht zu unterschätzen. Insbesondere wenn an verschiedenen Orten (z.B. in verschiedenen Schulen oder in häuslichen Kontexten) erhoben werden soll und die gesamte Technik jedes Mal verlagert und erneut aufgebaut werden muss, kommen in Summe viele Stunden zusammen. Zwar lässt sich der Technikaufbau durch Nutzung einer Screencasting Software im Vergleich zur klassischen Videovariante erheblich beschleunigen. Dennoch kann es situativ geboten sein, auch bei einer softwarebasierten Aufzeichnung mit weiteren technischen Geräten zu arbeiten: sei es, um die Aufnahme abzusichern (z.B. durch eine parallel filmende externe Kamera oder zumindest durch einen zusätzlichen Audio-Rekorder); sei es, um sie qualitativ aufzuwerten (z.B. durch künstliche Lichtquellen, akustische Verstärker für die Aufnahme der Audiospur u.ä.).

Kombinierte Bildschirm- und Personenvideographie ist – bei aller Vorteilhaftigkeit gerade für die medienpädagogische Forschung zum Internetumgang – auch mit gewissen Problemen und Limitationen behaftet. Ein zentraler Punkt ist das Reaktivitätsrisiko. Dieses lässt sich durch Rückgriff auf eine Software-Lösung zwar deutlich reduzieren, bleibt grundsätzlich aber in gewissem Masse bestehen. Wenngleich die Software unauffällig im Hintergrund läuft, so haftet der Gesamtkonstellation doch immer etwas Laborhaftes an. Die Forscherin oder der Forscher kann dem

entgegenwirken, indem sie bzw. er sich mit möglichst minimalistischer Ausrüstung in das natürliche Umfeld der beforschten Personen begibt. Erfahrungsgemäss ist es in hohem Masse persönlichkeits- und aufgabenabhängig, inwieweit es den Probandinnen und Probanden gelingt, sich unter Erhebungsbedingungen derart in die jeweils interessierende Internetaktivität zu vertiefen, dass von authentischen Abläufen ausgegangen werden kann. Hilfreich ist es in jedem Fall, die Erhebungstechnik soweit möglich ausserhalb ihres Sichtfeldes zu platzieren, um unnötiger Irritation vorzubeugen. Ein weiterer Punkt ist, dass es sich bei Bildschirm- und Personenvideos nicht nur um hochgradig komplexe, sondern zudem um völlig unstrukturierte Forschungsdaten handelt. Dementsprechend aufwändig sind die Sichtungs- und Aufbereitungsprozesse, die der eigentlichen Auswertung noch vorgeschaltet werden müssen.[6] Schliesslich ist auch zu bedenken, dass gängige Personenvideographie dort an ihre Grenzen stösst, wo Aspekte erforscht werden sollen, die entweder nicht mit blossem Auge bzw. normaler Kameraauflösung beobachtbar sind; oder die sich einer Beobachtung generell entziehen, weil sie innerlich verortet sind. In diesen Fällen bedarf es der Hinzunahme weiterer Erhebungsmethoden, die mittels spezieller Technik auch Beobachtungen höheren Auflösungsgrades ermöglichen (z.B. der Augenaktivität, s. u.); oder auch gezielt ausgewählter Verfahren, die Zugang zur Innenwelt der Probandinnen und Probanden eröffnen (vgl. Punkt (b)). Entscheidend ist gerade im Zusammenhang mit Videographie, sehr genau abzuwägen, welche zusätzliche Datensorte im jeweiligen Forschungskontext weiteren Erhebungsaufwand rechtfertigt.

Eyetracking

Als Eyetracking wird die videobasierte Registrierung des Blickverhaltens bezeichnet. Mittels hochauflösender Spezialkameras kann zum einen die Blickrichtung und somit das aktuell jeweils fokussierte Element eines betrachteten Bereichs erfasst werden. Zum anderen kann die Blickbewegung gemessen und nachgezeichnet werden, d.h. die Verweildauer des Blickes

6 Da Auswertungsaspekte nicht Thema dieses Beitrags sind, sei hier lediglich am Rande darauf hingewiesen, dass der für die Auswertung hinzukommende Aufwand hier noch nicht inbegriffen ist. Je nach Dynamik des videographisch erfassten Nutzer(innen)verhaltens kann die zu kalkulierende Auswertungszeit um ein Vielfaches höher liegen als die aufgezeichnete Zeit.

auf einem bestimmten Element (Fixation) sowie die Blicksprünge zwischen verschiedenen Elementen (Sakkaden). Das videographierte Blickverhalten lässt sich softwaregestützt in unterschiedlicher Weise visualisieren. Beliebt sind in diesem Bereich vor allem Kartenvisualisierungen, bei denen im Hintergrund der Stimulus abgebildet ist (z.B. eine bestimmte Webseite) und eine zweite Bildebene zur Veranschaulichung des erfassten Blickverhaltens davorgelegt wird. Je nach Forschungsziel können die Blickverhaltensdaten entweder aggregiert oder als Verlauf dargestellt werden: Sogenannte Heatmaps veranschaulichen durch farbliche Kontraste die durchschnittliche Betrachtungshäufigkeit und -dauer von verschiedenen Elementen des Stimulusmaterials. Dagegen zeichnen sogenannte Gazeplots den gesamten Blickverlauf nach und geben somit Aufschluss darüber, in welcher Reihenfolge einzelne Stimuluselemente betrachtet werden. Neben Blickrichtung und Blickbewegungen können einige der heutzutage verfügbaren Eyetracking-Apparaturen auch noch weitere Bewegungsvorgänge am bzw. sogar im Auge registrieren, darunter Lidschlagfrequenz und Pupillenreflexe.

Die Erfassung des Blickverhaltens ist deshalb so aussagekräftig, weil das Auge sich stets aktiv und direkt auf den momentan verarbeiteten Reiz ausrichtet und insofern eine psychophysiologische Korrelation angenommen werden kann. Blickverhaltensdaten indizieren demnach, wieviel kognitiver Aufwand in die Verarbeitung des Stimulus bzw. seiner einzelnen Elemente investiert wird und wie sich die Verarbeitungsabfolge genau gestaltet. Je nachdem, wie viele Kennwerte der verwendete Eyetracker ermitteln kann, lassen sich ggf. auch Rückschüsse ziehen, welche Emotionen den

kognitiven Verarbeitungsprozess begleiten.[7] Der besondere Mehrwert von Eyetracking-Erhebungen liegt darin, dass man einen tiefgehenden Einblick in mentale Vorgänge erhält, ohne dabei jedoch den typischen Limitationen von Selbstauskunftsmethoden unterworfen zu sein. Im Gegensatz zu Letzteren liefert Eyetracking eine Art von Daten, die auch unbewusste sowie nicht verbalisiere Vorgänge abbilden. Diese Vorgänge werden zudem kontinuierlich und selbst über längere Zeitspannen hinweg so kleinschrittig abgebildet, wie es im Selbstbericht nicht möglich ist. Eyetracking-Daten weisen darüber hinaus ein vergleichsweise hohes Mass an Objektivität auf, da Blickverhalten sich nur bedingt steuern lässt.

Was die medienpädagogische Forschung zum Internetumgang betrifft, können Eyetracking-Daten sowohl für rezeptions- als auch für angebotszentrierte Untersuchungen aufschlussreich sein: also zum einen, es darum geht, informations- oder kommunikationsorientiertes Nutzer(innen)verhalten im Netz unter pädagogischen Gesichtspunkten zu erforschen (z.B. um auf dieser Basis geeignete Unterrichtskonzepte zu entwickeln, Selbstlernmaterial zu erstellen o.ä.); und zum anderen, wenn ein medienpädagogisch relevantes Internetangebot (beispielsweise ein onlinebasiertes Weiterbildungsangebot, eine Kindersuchmaschine o.ä.) hinsichtlich seiner konkreten Wirkung auf die Zielgruppe erforscht werden soll. Eyetracking-Daten können in diesem Zusammenhang hilfreich sein,

7 Eyetracking lässt sich dem Bereich psychophysiologischer Messmethoden zuordnen, d.h. letztlich soll über die Erfassung körperlicher Reaktionen auf mentale Vorgänge rückgeschlossen werden. Zwar bedarf es hochauflösender Spezialkameras, um Einzelheiten des Blickverhaltens sichtbar zu machen, dennoch werden beim Eyetracking überwiegend äusserlich sichtbare Körperreaktionen erfasst (im Gegensatz zu den im nächsten Abschnitt vorgestellten Methoden zur Messung *innerer* physiologischer Reaktionen, vgl. Punkt (b)). Freilich bewegen sich Messungen der Augenaktivität in einem Grenzbereich zwischen Körperoberfläche und Körperinnerem. Neben dem videobasierten Zugang mittels Eyetracking gibt es noch ein anderes Verfahren zur Erfassung von Augenaktivität, das sich sehr viel klarer der Messung innerer Körperreaktionen zuordnen lässt. Bei der sogenannten Elektrookulographie (EOG) wird mit Elektroden gearbeitet, um äusserlich nicht sichtbare Potenzialschwankungen *im* Augen zu erfassen und daraus auf Blickrichtungswechsel rückzuschliessen. Aufgrund der vergleichsweise geringeren Präzision ist die EOG-Methode für die Bearbeitung medienpsychologischer und -pädagogischer Forschungsfragen aber weniger zu empfehlen (Kempter und Bente 2004, 284) und wird hier daher nicht weiter ausgeführt.

um Optimierungsbedarfe zu erkennen und den Nutzerinnen und Nutzern z.B. eine schnellere und einfachere Orientierung oder eine intuitivere Navigation zu ermöglichen, um stärkere motivationale Anreize zur Beschäftigung mit bestimmten Seitenbereichen zu schaffen usw. Unbedingt zu berücksichtigen ist, dass Augenaktivität nur unter bestimmten Bedingungen als verlässlicher Indikator für die Zu-/Abwendung von Aufmerksamkeit und Interesse bzw. für einen mehr oder minder grossen Verarbeitungsaufwand und ggf. für begleitende Emotionen interpretiert werden kann: Dafür muss gewährleistet sein, dass die Probandinnen und Probanden im betreffenden Kontext in ein zielgerichtetes Schauen involviert sind (und nicht z.B. in ein gedankenverlorenes ‹Vor-sich-hin-Blicken›, bei dem der Zielpunkt an sich gar nicht interessiert) (vgl. für Einzelheiten zu verschiedenen Arten des Schauens: Bente 2004, 306f.). Zu empfehlen ist daher, für die Analyse von Rezeptionsverhalten wie auch für Wirkungsanalysen zu bestimmten Webangeboten, ausschliesslich Blickverhaltensdaten von Personen zu nutzen, die während des Eyetrackings eine entsprechend konzipierte Aufgabe zur Auswertung visueller Informationen bearbeitet haben (ebd., 310). Nur dann lassen sich aus der Anzahl und Dauer von Fixationen, aus der Grösse und Richtung von Sakkaden, aus Lidschlagfrequenz und Pupillenreaktionen – vor allem in der Zusammenschau mehrerer diesbezüglicher Kennwerte – interessante Rückschlüsse ziehen und beispielsweise konzentriert-ausgeglichene Blickmuster von solchen unterscheiden, die eine unaufmerksame Rezeption, Orientierungsverlust, Verständnisschwierigkeiten oder sonstige Stressoren erkennen lassen. Exemplarisch sei auf eine Publikation verwiesen, in der die Entwicklung und Testung eines adaptiven, auf individuelle Lerner(innen)bedürfnisse reagierenden Online-Lernraums beschrieben wird. Die Adaptivität des Systems wird hier dadurch sichergestellt, dass mittels Eyetracking-Daten der Nutzerinnen und Nutzer auf deren Schwierigkeiten bzw. Unterstützungsbedarfe rückgeschlossen wird (Leber und Skuballa 2014).

Um eine Eyetracking-Erhebung durchführen zu können, bedarf es einer entsprechenden technischen Ausstattung. Die Anschaffung hochwertiger Blickbewegungskameras und zugehöriger Tracking-Software ist kostenintensiv, wobei es hier je nach Gerätetyp eine grosse Spannbreite gibt und inzwischen auch deutlich günstigere Preisangebote zu finden

sind als noch vor einigen Jahren. Tendenziell dürften im Zuge des technischen Fortschritts insbesondere Wearable-Eyetracker, die in Aussehen und Funktionsweise VR-Brillen ähneln, erschwinglicher werden. Um die Kosten überschaubar zu halten, kann es je nach Gerätetyp und Nutzungsdauer eine gute Alternative sein, von einer Anschaffung abzusehen und Eyetracking-Apparaturen jeweils bedarfsbezogen und auf aktuellstem Stand der Technik zu mieten. Des Weiteren ist Forscherinnen und Forschern zu empfehlen, im Vorhinein einen gewissen zeitlichen Aufwand einplanen: zunächst um sich einen Überblick über die Vor- und Nachteile verschiedener technischer Lösungen zu verschaffen; und um sich anschliessend mit der Funktionsweise des jeweiligen Geräts vertraut zu machen, sodass die verschiedenen Funktionen im Sinne des jeweiligen Erkenntnisinteresses optimal ausgeschöpft werden können.

Welche Limitationen im Einzelnen zu berücksichtigen sind, hängt vom Gerätetyp ab (vgl. für Details: Pelz 2019): Die besonders messgenauen Tower-Systeme mit Kopffixierung nehmen den Untersuchungspersonen jegliche Bewegungsfreiheit. So bleibt die Laborsituation dauerpräsent, was ein erhöhtes Reaktivitätsrisiko bedingt. Bei Remote-Systemen hingegen besteht keinerlei Körperkontakt. Die gesamte Situation gestaltet sich dadurch deutlich natürlicher und weniger reaktiv. Zu bedenken ist allerdings, dass Kopfbewegungsartefakte mittels Kalibrierung aus den Daten herausgefiltert werden müssen und Einbussen hinsichtlich Messgenauigkeit und Bildauflösung nach wie vor in Kauf zu nehmen sind. Da bei stationären Geräten also keine nennenswerte Lokomotion möglich ist, beschränkt sich ihr Einsatz generell auf die Erforschung von sitzend ausgeübten bzw. sehr bewegungsarmen Tätigkeiten. Mobile Eyetracker in Form von Headsets oder Wearables, die sowohl Bewegungsfreiheit als auch eine hohe Messqualität erlauben, sind wiederum mit dem Nachteil verbunden, dass das Gerät am Kopf der untersuchten Person befestigt ist und zumindest ein Fremdkörpergefühl auslösen dürfte, verbunden mit entsprechenden Einbussen an ökologischer Validität bzw. erhöhtem Reaktivitätsrisiko. Unabhängig von der Art der Messapparatur ist schliesslich zu bedenken, dass Augenbewegungen zwar als starker physischer Indikator für mentale Vorgänge gelten können, Letztere aber auf diese Weise dennoch nicht direkt zugänglich sind, sondern unter Einbezug von Kontextwissen erschlossen

werden müssen. Hilfreich ist, möglichst viele okulometrische Kennwerte parallel zu erfassen und bei der Interpretation aufeinander zu beziehen. Gerade für den Einsatz innerhalb der medienpädagogischen Forschung ist zu empfehlen, Eyetracking als Komplementärmethode anzusehen und stets in Kombination mit anderen Beobachtungs-, Mess- und/oder Verbalisierungsmethoden einzusetzen.

(b) Erfassung innerlicher Prozesse des Internetumgangs einzelner Nutzerinnen und Nutzer

Zu den innerlichen Prozessen zählen all solche, die in der Innenwelt der Probandin bzw. des Probanden stattfinden. Gemeint sind zum einen bestimmte innere Körperreaktionen, die sich mittels biometrischer Messverfahren erfassen und als Indikatoren für mentale Vorgänge deuten lassen. Zum anderen sind aber auch diese mentalen Vorgänge selbst gemeint, d.h. Kognitionen, Emotionen und motivational-volitionalen Regungen, die im Umgang mit einer konkreten Anforderungssituation innerlich ablaufen und als solche zwar nicht direkt zugänglich sind, aber von Probandinnen und Probanden zumindest teilweise prozessbegleitend verbalisiert werden können. Innere Prozesse genauer zu untersuchen – sei es nun auf Basis psychophysiologischer Indikatoren und/oder proband(inn)enseitiger Verbalisierungen – scheint gerade für die Erforschung von Umgangsweisen mit Internettechnologien aufschlussreich, weil Internetnutzerinnen und -nutzer mit besonders intensiven, multi- und hypermedialen Stimuli konfrontiert werden. Dadurch werden entsprechend komplexe kognitive und affektive Verarbeitungsvorgänge ausgelöst, die massgeblich für alle äusserlich ablaufenden Prozesse sind.

Innerliche Aspekte des Umgangs mit Internettechnologien entziehen sich grundsätzlich der unmittelbaren Fremdbeobachtung und Protokollierung bzw. Aufzeichnung durch die oder den Forschenden. Möglich ist hingegen eine mittelbare Beobachtung, d.h. zunächst müssen spezielle biometrische und/oder kognitionspsychologische Verfahren vorgeschaltet werden, die Innerliches – also innerlich ablaufende Körperreaktionen und mentale Vorgänge – in Werte bzw. Worte fassen und dadurch ‹beobachtbar› machen. Erst durch diesen Zwischenschritt entstehen also auswertbare Forschungsdaten. Für die medienpädagogische Forschung zum

Internetumgang kann sowohl der biometrische als auch der kognitionspsychologische Zugang aufschlussreich sein:

Messung innerer physiologischer Reaktionen
Zu den relevanten Messgrössen bzw. Messverfahren im Bereich innerer Körperfunktionen zählen insbesondere: die kardiovaskuläre Aktivität (messbar mittels EKG, peripherer Pulsmessung und Blutdruckmessgeräten); die Atmungsaktivität (messbar mittels MPG); die elektrodermale Aktivität (messbar mittels EDG); die muskuläre Aktivität (messbar mittels EMS); und nicht zuletzt die Endhirnaktivität (messbar mittels EEG und ggf. MRT).[8] Die Durchführung von Messungen in all diesen Bereichen basiert auf der Annahme, dass messbare Schwankungen der Herzschlagfrequenz und des Blutdrucks, der Atemfrequenz, des Hautleitwertes, des Muskeltonus und der Hirnströme mit mentalen Vorgängen korrespondieren und diese somit indizieren. Dabei wird in Anlehnung an allgemeine Aktivierungstheorien angenommen, dass ein hohes Mass an physiologischer Aktivierung auch ein hohes Mass an emotionalem und/oder kognitivem Involvement bedeutet. Hohe Messwerte während einer Internetsitzung können also beispielsweise auf besondere Stressfaktoren im Umgang mit einer Webanwendung hinweisen, selektive Aufmerksamkeitsprozesse bei der Rezeption komplexer Informationsreize verdeutlichen, etwaige Motivationsschwankungen im Umgang mit einer Online-Lernumgebung anzeigen usw. Psychophysiologische Messungen bieten den grossen Vorteil, gewisse Anhaltspunkte auch zu solchen mentalen Zuständen und Vorgängen zu liefern, die in proband(inn)enseitigen Verbalisierungen nicht enthalten sind. Dies betrifft zum einen hochautomatisierte Vorgänge, die sich generell der Bewusstseinsfähigkeit entziehen; und zum anderen Vorgänge, die sich in Worten nicht angemessen ausdrücken lassen. Vorteilhaft erweist sich in diesem Zusammenhang auch, dass die Messung von Biosignalen objektivere Vergleiche zwischen Untersuchungspersonen ermöglicht

8 Freilich sind diese überwiegend innerlich stattfindenden physiologischen Reaktionen stellenweise an der Körperoberfläche und somit in gewissem Masse auch ohne die jeweilige Messtechnik feststellbar, z.B. durch hörbar beschleunigte Atmung, Erröten der Haut, eine sichtlich verkrampfte Körperhaltung und dergleichen. Für die Erstellung detailgenauer Verlaufskurven zu wissenschaftlichen Zwecken bedarf es jedoch zuverlässiger Messungen mittels entsprechender Apparaturen.

Verbalisierungsmethoden: So spielt es bei den genannten Messverfahren keine Rolle, dass die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung innerlicher Zustände und Vorgänge individuell ganz unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Auch stellen unterschiedliche Verbalisierungsfähigkeiten kein Problem dar; ebenso wenig die Tatsache, dass verschiedene Personen vergleichbare Bewusstseinsinhalte womöglich sehr unterschiedlich wahrnehmen und umschreiben. Des Weiteren sind psychophysiologische Messungen nicht anfällig für subjektive Darstellungstendenzen (Ausrichtung an sozialer Erwünschtheit etc.), weil die betreffenden Körperreaktionen sehr schnell und unwillkürlich ausgelöst werden und daher kaum kontrollierbar sind. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Erfassung psychophysiologischer Indikatoren kontinuierliche Verlaufsanalysen auch über längere Zeiträume hinweg ermöglicht, weil die Aussagekraft der Daten nicht durch (unterschiedlich schnell eintretende) Ermüdungseffekte der Probandinnen und Probanden beeinträchtigt wird. Nicht zuletzt weisen psychophysiologische Messungen den Vorteil einer vergleichsweise geringen Reaktivität auf, weil heutige Messapparaturen sehr unauffällig einsetzbar sind und in aller Regel nach kurzer Gewöhnungszeit von den beforschten Personen vergessen werden. Insgesamt ist von einem hohen Erkenntnispotenzial gerade auch für die medienpädagogische Forschung auszugehen, wo die Messung innerer Körperreaktionen allerdings bislang kaum fruchtbar gemacht wird (Kempter und Bente 2004, 274). Besonders vielversprechend scheinen Entwicklungen im Bereich Mobile Research, wodurch zunehmend flexible und unauffällige Messungen mittels Smart Wearables möglich werden. Beispielhaft sei auf eine frühe Studie zur Erfassung emotionaler Belastung bei der Rezeption unterschiedlicher Videostimuli verwiesen, in der unter Verwendung eines Smartbands im häuslichen Umfeld gearbeitet werden konnte (Papastefanou 2009, 461f.)

Insbesondere wenn mobile Geräten zum Einsatz kommen, lassen sich psychophysiologische Messungen inzwischen ohne grossen Zeit- und Kostenaufwand umsetzen. Dafür werden Elektroden an verschiedenen Stellen der Körperoberfläche aufgeklebt, die die empfangenen Rohsignale an ein spezielles Gerät zur Umwandlung und Speicherung weiterleiten. Moderne Messapparaturen sind klein, handlich und portabel einsetzbar, sodass die oder der Forschende die Probandinnen und Probanden damit ins normale

Alltagsgeschehen schicken kann und während der Messung nicht durchgängig zugegen sein muss. Die Bedienung ist inzwischen recht einfach und bedarf keiner langen Vorbereitung. Entsprechende Untersuchungen im Labor sind nicht nur deutlich zeit- und kostenintensiver, sondern setzen auch umfangreichere erhebungstechnische Bedienfertigkeiten seitens der Forscherin oder des Forschers voraus.

Zu bedenken ist eine limitierte Aussagekraft psychophysiologischer Messungen dahingehend, dass es sich bei den ermittelten Kennwerten zunächst einmal um unspezifische Indikatoren mentaler Aktivität handelt, d.h. in den Werten spiegelt sich lediglich die Intensität kognitiver und affektiver Vorgänge, nicht jedoch deren Erlebensqualität. Bezogen auf Situationen des Internetumgangs bedeutet dies, dass sich aus hohen Aktivitätsmassen allein nicht eindeutig ablesen lässt, ob die Untersuchungsperson sich in dem Moment z.B. über eine langsame Datenverbindung aufregt, mit grosser Begeisterung an einem Online-Spiel teilnimmt oder sich intensiv mit den Informationen auf einer Webseite auseinandersetzt. Bislang konnten nur einige wenige Reaktionsmuster klar voneinander abgegrenzt und kontextunabhängig mit einer spezifischen Erlebensqualität in Verbindung gebracht werden, darunter z.B. eine typische Orientierungsreaktion, eine Defensiv- und eine Schreckreaktion (vgl. ausführlicher: Kempter und Bente 2004, 281). Unabdingbar für deren Identifizierung ist es, stets Breitbandmessungen zu mehreren Indikatoren durchzuführen, da isolierte Werte nicht verlässlich interpretierbar sind. Darüber hinaus gilt, dass psychophysiologische Messungen vor allem als Komplementärmethode eingesetzt werden sollten. Im Verbund mit beobachtenden Verfahren (vgl. Punkt (a), Lautem Denken (s.u.) und/oder Befragungsverfahren[9] können sie Forschungserkenntnisse absichern und vertiefen.

Aufzeichnung von Lautem Denken

Anders als die Messung physiologischer Reaktionen liefert die Methode des Lauten Denkens (*think aloud*) inhaltlich spezifische Daten über mentale Vorgänge während des Umgangs mit dem Internet. Beim Lauten Denken soll die Untersuchungsperson parallel zu ihren internetbezogenen

9 Gemäss der einleitend vorgeschlagenen Systematisierung sind Befragungen dem Methodenbereich (B) zuzuordnen und werden daher im Rahmen dieses Beitrags nicht thematisiert (vgl. Punkt 1).

Aktivitäten fortwährend laut aussprechen, welche Gedanken ihr gerade durch den Kopf gehen und was sie dabei empfindet. Das Verfahren ist kognitionstheoretisch fundiert und wurde in umfangreichen methodenprüfenden Studien validiert (Ericsson und Simon 1993). Sofern bestimmte methodische Prämissen erfüllt sind, lassen sich valide Daten gewinnen, die tiefgehende Einblicke in die Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Entscheidungsprozesse einzelner Personen gewähren. Als entscheidend hat sich herausgestellt, dass die untersuchte Person all ihre handlungsbegleitend aufkommenden Gedanken und Empfindungen sofort und völlig unreflektiert vor sich hinspricht, ohne ihre Äusserungen an die Forscherin bzw. den Forscher zu adressieren. Anderenfalls, so konnte vielfach nachgewiesen werden, ist mit erheblichen Validitätseinbussen zu rechnen: Sobald Äusserungen explizit an eine andere anwesende Person, hier also an die Forscherin oder den Forscher, gerichtet werden, wechseln Probandinnen und Probanden vom Modus des Lauten Denkens in einen Modus des Beschreibens und Erklärens. Die mental ablaufenden Prozesse werden dann nicht mehr in Reinform wiedergegeben, sondern unwillkürlich für das Gegenüber ‹aufbereitet›, d.h. im Hinblick auf Nachvollziehbarkeit überdacht und restrukturiert, ggf. optimiert und ausformuliert. Infolgedessen entsteht eine völlig andersartige Datensorte. Nur solange der Akt des Aufbereitens ausbleibt, werden tatsächlich Daten im Sinne Lauten Denkens generiert, die sich als Abbild mentaler Prozesse interpretieren lassen.[10] Problematisch wird es, wenn Fehlettikettierungen von Selbstberichten als vermeintlich Lautes Denken auch damit einhergehen, dass die generierte Datensorte epistemologisch falsch eingeordnet wird – was selbst in ansonsten gut konzipierten Studien nicht selten der Fall ist. Derart

10 Auch beschreibende und erklärende (und somit ‹aufbereitete›) Verbalisierungen erzeugen freilich aussagekräftige Daten. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass mentale Vorgänge bei solchen Verbalisierungen nicht einfach unbereinigt *aus*gesprochen werden, sondern vielmehr über diese Vorgänge gesprochen wird. Bei beschreibenden und erklärenden Verbalisierungen handelt es sich also anders als beim Lauten Denken nicht um eine kognitionspsychologische Methode, die Zugang zu *faktisch* ablaufenden innerlichen Prozessen eröffnet, sondern um eine Selbstberichtsmethode. Selbstberichtsmethoden eröffnen Zugang zu subjektiven Sichtweisen und Wissensbeständen. Im Sinne der diesem Beitrag zugrunde liegenden Systematisierung fällt Lautes Denken in den Methodenbereich (A), wohingegen Selbstberichte dem hier nicht weiter zu vertiefenden Methodenbereich (B) zuzuordnen sind.

elementare Kategorienfehler ziehen Fehlinterpretationen nach sich und führen letztlich zu nicht verwertbaren Untersuchungsergebnissen.

Methodisch sauber evoziertes Lautes Denken vereint mehrere Vorteile in sich: Bedingt durch die Unreflektiertheit der Äusserungen ist von einem minimierten Reaktivitätsrisiko auszugehen. Der Einsatz der Methode induziert per se keine strukturellen Änderungen des natürlichen Vorgehens: ganz einfach deshalb, weil Letzteres beim Lauten Denken nicht zusätzlich reflektiert und somit auch nicht eher als optimierungsbedürftig erkannt wird als unter natürlichen Bedingungen. Ein anderer positiver Nebeneffekt der ausbleibenden Reflexion ist die Minimierung subjektiver Darstellungstendenzen, weil die Probandin bzw. der Proband keine Gelegenheit hat, darüber nachzudenken, ob das Ausgesprochene einen guten oder schlechten Eindruck hinterlässt. Aufgrund der Handlungsparallelität der Äusserungen spielen ausserdem Erinnerungslücken und -fehler beim Lauten Denken praktisch keine Rolle. Ein weiterer Mehrwert ist schliesslich auch darin zu sehen, dass sich in Lautem Denken die subjektiven Relevanzsetzungen der jeweiligen Person sehr deutlich widerspiegeln, weil die Forscherin bzw. der Forscher zwecks Sicherung der Datenvalidität bestenfalls kaum interveniert. Als Beispiel für eine methodisch einwandfrei realisierte Datenerhebung sei auf Richter u. a. (2005) verwiesen, die u. a. anhand von Lautem Denken den Einsatz kognitiver und metakognitiver Lernstrategien in Print- und Hypertextumgebungen untersuchen. Gerhardts (in Vorb.) arbeitet ebenfalls mit Lautem Denken, wobei die Daten hier genutzt werden, um Kompetenzkomponenten im Bereich Internetrecherche zu ermitteln (vgl. auch Punkt 3).

Was den Aufwand und das erforderlichen Know-how betrifft, ist die Methode des Lauten Denkens recht voraussetzungsvoll. So ist unbedingt zu empfehlen, sich als Forscherin bzw. Forscher zuvor genau mit der kognitionstheoretischen Fundierung und dem methodenkritischen Diskurs rund um dieses Verfahren auseinanderzusetzen. Nur so versteht man die weitreichende Bedeutung der daraus erwachsenen Anwendungsleitlinien und kann in der Erhebungssituation entsprechend souverän reagieren. Auch sollte Zeit eingeplant werden, um das Laute Denken mit den Probandinnen und Probanden im Vorhinein der Erhebung zu üben und dabei verständlich zu machen, welche Art von Verbalisierungen von ihnen erwartet

wird. Erfahrungsgemäss hat nur eine Minderheit der Untersuchungspersonen anhaltende Schwierigkeiten mit Lautem Denken.

Limitationen bestehen dahingehend, dass der Anwendungsbereich Lauten Denkens grundsätzlich auf solche Prozesse beschränkt ist, die sich aus Inhalten des Arbeitsgedächtnisses rekonstruieren lassen (d.h. dass die Methode sich zur Untersuchung von Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Entscheidungsprozessen im Zuge von Internetsitzungen in besonderem Masse eignet, für andere Forschungsbereiche wiederum von vornherein auszuschliessen ist). Zu bedenken ist des Weiteren, dass sich bei der Wiedergabe mentaler Vorgängen mittels Lautem Denken prinzipiell niemals Vollständigkeit erreichen lässt. Nicht alles, was mental abläuft, ist in demselben hohen Tempo auch aussprechbar, d.h. es kommt immer wieder zu Raffungen und Auslassungen. Darüber hinaus fehlen in Laut Denk-Protokollen, wie in allen Arten von Verbaldaten, auch jegliche Hinweise zu nicht bewusstseinsfähigen und/oder nicht verbalisierbaren Aspekten. Unter dem Strich ist dennoch von einem enormen Erkenntnispotenzial des Lauten Denkens auszugehen. Dies gilt umso mehr, wenn die Methode nicht isoliert eingesetzt wird, sondern im Zusammenhang mit einer Beobachtungsstudie. Speziell im Bereich der medienpädagogischen Internetforschung empfiehlt sich hier oftmals eine kombinierte Personen- und Bildschirmvideographie (vgl. Punkt (a)), die ergänzende Anhaltspunkte für die unausgesprochenen Aspekte der Mensch-Computer-Interaktion liefert.

2.2.2 *Erfassung von Produkten des Internetumgangs einzelner Nutzerinnen und Nutzer*

Produktdaten werden erhoben, nachdem die für das jeweils interessierende Umgangsphänomen charakteristischen Vorgänge bereits abgelaufen sind und zu bestimmten (Zwischen-)Ergebnissen geführt haben. Die Erhebung von Produktdaten ermöglicht gleichsam eine indirekte (soll heissen: zeitversetzte) Form wissenschaftlicher Beobachtung und lässt sich eingruppieren als

Dokumentenanalyse mit Ausrichtung auf Prozessrekonstruktion
Genuine Dokumentenanalysen – im Sinne der gezielten Suche und Systematisierung von forschungsrelevanten, aber nicht forschungsgenerierten Dokumenten – stellen eine separate Methode der empirischen Datenerhebung dar (und *keine* Auswertungsmethode[11]). Bei Dokumentenanalysen geht es um das Sammeln von natürlicherweise entstandenen, unabhängig von der jeweiligen Forschung erzeugten Dokumenten bzw. Artefakten unterschiedlichster Art. Dabei kann es sich um – offline und/oder online zugängliche – schriftsprachliche, visuelle, audiovisuelle, multi- oder hypermediale Produkte handeln. Grundlegend ist der Gedanke, dass sich in bestimmten, begründet auszuwählenden Dokumenten bzw. Artefakten das im jeweiligen Forschungskontext interessierende Erleben und Verhalten von Menschen manifestiert, das auf dieser Basis dann aus der Retrospektive analysiert werden kann. Alle Arten von Dokumenten bzw. Artefakten lassen sich grundsätzlich sowohl für die Rekonstruktion von Sichtweisen und Wissensbeständen nutzen als auch für die Rekonstruktion faktischer Handlungsprozesse, die an der Entstehung bzw. Erzeugung des jeweiligen Produkts beteiligt gewesen sein müssen. Für die Erforschung des faktischen Internetumgangs einzelner Nutzerinnen und Nutzer ist also die zweite, auf Prozessrekonstruktion ausgerichtete Variante interessant.[12] Die Sammelaktivität der oder des Forschenden zielt dementsprechend auf Dokumente, die aus der jeweils interessierenden Art von Internetumgang hervorgegangen sind und daher – zumindest bedingt – auf einige vorausgegangene Prozesse rückschliessen lassen. So können beispielsweise Recherchenotizen hilfreich sein, um bestimmte Aktivitäten zu rekonstruieren, die im Rahmen der zugehörigen Internetrecherche stattgefunden haben müssen. Ein weiteres Beispiel wären persönliche Web-Auftritte wie Social Media Profile, eigene Weblogs u.ä., die sich einer einzelnen Person zuordnen lassen, nachweislich von dieser selbst gestaltet werden und

11 Per Dokumentenanalyse erhobene Forschungsdaten lassen sich je nach Forschungsinteresse anschliessend mit allen gängigen qualitativen Analyseverfahren auswerten bzw. nach einer entsprechenden Aufbereitung auch mittels statistischer Verfahren (Döring und Bortz 2016, 535).

12 Dokumentenanalysen mit Ausrichtung auf die Rekonstruktion von Sichtweisen und Wissensbeständen wären gemäss der hier gewählten Systematisierung dem Methodenbereich (B) zuzuordnen und sind daher an dieser Stelle nicht zu vertiefen.

somit Rückschlüsse auf bereits eingeflossene gestalterische Aktivitäten erlauben. Der grosse Vorteil von Datenerhebungen mittels Dokumentenanalyse liegt in der Non-Reaktivität des Verfahrens. Im Rahmen medienpädagogischer Forschungszusammenhänge sind Web-Dokumentenanalysen noch rar (Bettinger 2018), insbesondere Analysen mit expliziter Ausrichtung auf die Rekonstruktion des Internetumgangs einzelner Nutzerinnen und Nutzer. Angaben zum zeitlichen und finanziellen Aufwand sowie zum erforderlichen Know-how sind pauschal kaum möglich. Zeit und Kosten der Beschaffung sowie die dafür erforderlichen Vorkenntnisse hängen unmittelbar von der Art des jeweiligen Dokuments bzw. Artefakts ab und können mitunter stark variieren. Allgemein gelten Dokumentenanalysen aber als eine vergleichsweise forschungsökonomische Form der Datenerhebung. Zu bedenken sind Limitationen von Dokumentenanalysen dahingehend, dass oftmals nur wenig über den Entstehungs-/Herstellungskontext eines Dokuments bekannt ist, was das Risiko von Fehlinterpretationen erhöht. Des Weiteren ist bei vorgefundenen Dokumenten der Aussagegehalt in Bezug auf die eigene Forschungsfrage ungewiss und durch die oder den Forschenden nicht beeinflussbar. Die Kombination mit prozesserfassenden Methoden (vgl. Punkt 2.2.1) ist daher in jedem Fall zu empfehlen.

3. Anschauungsbeispiele

Nachfolgend werden zwei medienpädagogische Forschungsbeispiele zur Untersuchung von Umgangsweisen mit dem Internet vorgestellt, in deren Zentrum – erhebungsmethodisch gesehen – jeweils die Durchführung einer kombinierten Bildschirm- und Personenvideographie steht. Durch die unmittelbare Gegenüberstellung der beiden Beispiele soll anschaulich werden, wie sich mittels gezielter Methodentriangulation ein gegenstandsgerechtes Erhebungsdesign realisieren lässt.

Beispiel 1: Modellierung von Internetrecherchekompetenz für (schul-)didaktische Anwendungen

Ein grundlegender Schritt innerhalb des laufenden Dissertationsvorhabens der Verfasserin[13] bestand darin, alle wesentlichen Komponenten des Konstrukts Internetrecherchekompetenz zu identifizieren. Um auch etwaige unvorhergesehene Kompetenzaspekte ermitteln zu können, wurde unter anderem ein induktiver Zugang realisiert. Dafür wurden kombinierte Bildschirm- und Personenvideographien von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in realitätsnahen schulischen Recherchesituationen durchgeführt. Parallel kam die Erhebungsmethode des Lauten Denkens zum Einsatz. Ergänzend wurden zudem qualitative Anschlussinterviews geführt, in die eine Phase mit videostimulierten Rückblicken auf den eigenen Rechercheprozess integriert war (Gerhardts in Vorb.). Abbildung 1 zeigt einen exemplarischen Screenshot aus dem recherchebegleitend generierten Datenmaterial.

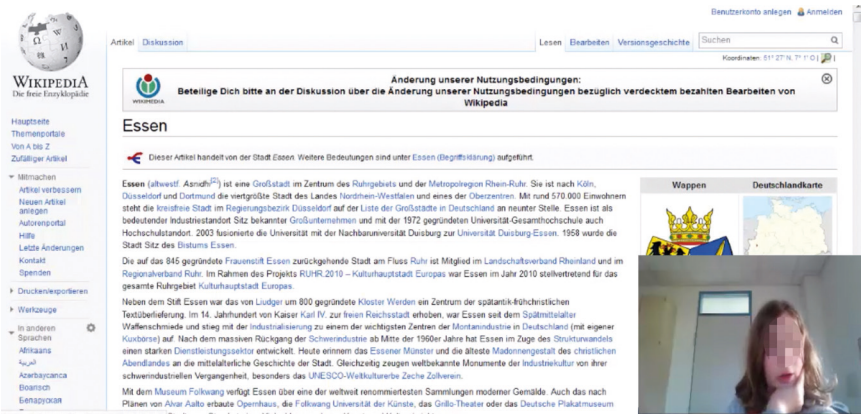

Abb. 1.: Schülerinnen- bzw. Schülerrecherche im schulischen Kontext.

13 Die Dissertation wird von Dorothee M. Meister als Erstgutachterin an der Universität Paderborn betreut.

Beispiel 2: Untersuchung elterlichen Unterstützungsverhaltens bei der informationsorientierten Internetnutzung

Um die Rolle von Eltern im Kontext der informationsorientierten Internetnutzung ihrer Kinder untersuchen zu können,[14] wurde in Anlehnung an das im o. g. Dissertationsvorhaben bereits erprobte Erhebungsdesign die folgende Methodentriangulation realisiert: Mittels kombinierter Personen- und Bildschirmvideographie wurden dyadische Kind-und-Elternteil-Recherchen aufgezeichnet. Im Sinne einer Constructive Interaction waren die Probandinnen und Probanden angewiesen, während der gesamten gemeinsamen Recherche möglichst natürlich miteinander zu kommunizieren.[15] Auch hier wurde ergänzend sowohl mit dem Kind als auch mit dem Elternteil jeweils ein qualitatives Anschlussinterview geführt, in das eine Phase mit videostimulierten Rückblicken auf den Rechercheprozess integriert war. Abbildung 2 zeigt einen exemplarischen Screenshot aus dem recherchebegleitend generierten Datenmaterial.

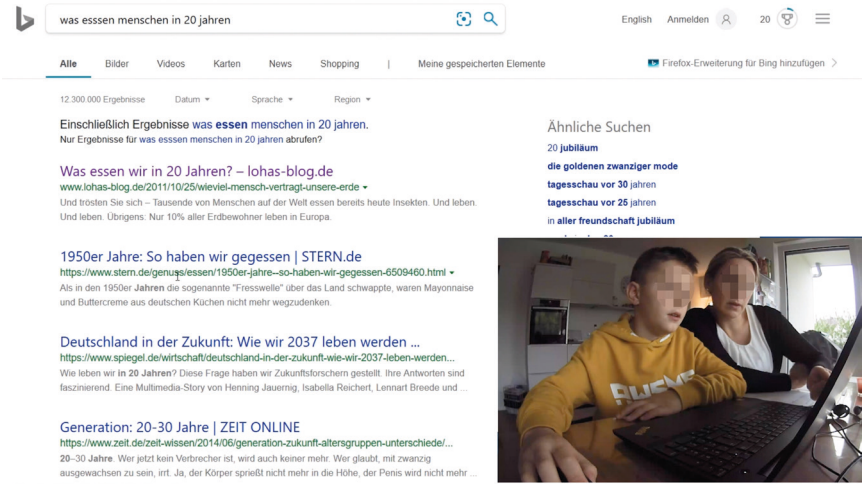

Abb. 2.: Kind-und-Elternteil-Recherche im häuslichen Kontext.

14 Die Untersuchung findet im Rahmen des von Dorothee M. Meister geleiteten Teilprojekts innerhalb des BMBF-geförderten Forschungsverbundes *DigHomE (Digital Home Learning Environment)* statt (https://digi-ebf.de/dighome).

15 Die Methode der Constructive Interaction generiert Sichtweisen- und Wissensäusserungen und fällt im Sinne der hier gewählten Systematisierung somit in den Methodenbereich (B). Auf weitere Ausführungen wird dementsprechend an dieser Stelle verzichtet.

4. Ausblick

Angesichts der grossen Entwicklungsdynamik von Internettechnologien können Aussagen zu künftigen technischen Möglichkeiten immer nur unter Vorbehalt getroffen werden. Einige Trends von übergeordneter Bedeutung – auch und insbesondere für künftige erhebungsmethodische Entwicklungen im Bereich der internetbezogenen medienpädagogischen Forschung – seien zumindest stichpunktartig angedeutet:

- Mobile Research: neue erhebungsmethodische Spielräume, vor allem durch Wearable-basierte Verfahren der Datenerhebung;
- Emotional Computing: zunehmende Bedeutung psychophysiologischer Datenerhebungsverfahren;
- Big Data: Weiterentwicklungen bei der Aufbereitung automatisch generierter riesiger Datensätze, speziell auch für die Zwecke (medien-) pädagogische Forschung;
- Remote Research: neue erhebungsmethodische Spielräume durch onlinebasierte Fernzugriffe, angeregt durch forschungspraktische Notwendigkeiten in Zeiten des pandemiebedingten Lockdowns

Die medienpädagogische Forschung zum Internetumgang kann von Entwicklungen in all diesen Bereichen nur profitieren.

Für wichtige Anmerkungen zum Manuskript danke ich meinem Peer Coach Dr. Christina Watson sowie meiner Kollegin Jeannine Teichert. Auch habe ich einige Ideen für diesen Text aus umfangreichen Diskussionen mit meinem technikbegeisterten Kollegen Florian Müller gewonnen, dem ich an dieser Stelle ebenfalls danken möchte.

Literatur

Bente, Gary. 2004. «Erfassung und Analyse des Blickverhaltens». In *Lehrbuch der Medienpsychologie*, herausgegeben von Roland Mangold, Peter Vorderer, und Gary Bente, 297–342. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Bettinger, Patrick. 2018. *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: Springer VS.

Carstensen, Tanja, und Gabriele Winker. 2012. «Intersektionalität in der Internetforschung». *M&K* 1: 1–23.

Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5.

Ducheneaut, Nicolas, und Robert J. Moore. 2005. «More than Just 'XP': Learning Social Skills in Massively Multiplayer Online Games». *Interactive Technology and Smart Education* 2 (2): 89–100. https://doi.org/10.1108/17415650580000035.

Ericsson, K. A., und H. A. Simon. 1993. *Protocol analysis: Verbal reports as data*. 2nd, rev. ed. Aufl. Cambridge, MA: MIT Press.

Feil, Christine, Christoph Gieger, und Alexander Grobbin. 2013. «Informationsverhalten von Kindern im Internet: Eine empirische Studie zur Nutzung von Suchmaschinen». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2: 223–29.

Flick, Uwe. 2011. *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Gerhardts, Lara. in Vorb. *Recherchieren im Internet – Konstruktion eines Kompetenzstrukturmodells für (schul-)didaktische Anwendungen*. Paderborn.

Gnambs, Timo, und Bernard Batinic. 2010. «Qualitative Online-Forschung». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 320–32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Irion, Thomas. 2008. *Hypermedia-Recherche im Grundschulalter. Eine qualitative Videostudie zu Vorerfahrungen und Recherchekompetenzen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kelle, Helga. 2001. «Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der PeerCulture Forschung bei Kindern». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21: 192–208.

Kempter, Guido, und Gay Bente. 2004. «Psychophysiologische Wirkungsforschung: Grundlagen und Anwendungen». In *Lehrbuch der Medienpsychologie*, herausgegeben von Roland Mangold, Peter Vorderer, und Gary Bente, 271–95. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Leber, Jasmin, und Irene T. Skuballa. 2014. «Lernräume adaptiv gestalten. Ein blickbewegungsbasierter Ansatz». In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, herausgegeben von Klaus Rummler, 579–91. Münster: Waxmann.

Marotzki, Winfried. 2003. «Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 3 (Jahrbuch Medienpädagogik): 149–65. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.09.X.

Papastefanou, Georgios. 2009. «Ambulatorisches Assessment: Eine Methode (auch) für die Empirische Sozialforschung». In *Umfrageforschung*, herausgegeben von Martin Weichbold, Johann Bacher, und Christof Wolf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pelz, Jeff B. 2019. «Eyetracking Research». In *Advanced Research Methods for the Socials and Behaviorals Sciences.*, herausgegeben von John E. Edlund und Austin Lee Nochols, 168–90. Cambridge: University Press.

Richter, Tobias, Johannes Naumann, Marion Brunner, und Ursula Christmann. 2005. «Strategische Verarbeitung Beim Lernen Mit Text Und Hypertext: Strategic Processing in Learning with Text and Hypertext». *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie* 19 (1/2): 5–22. https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.12.5.

Seib, Sibylle. 2006. *Internet-Recherche von Grundschulkindern: Eine qualitativ-empirische Studie mit dem Schwerpunkt auf Kindergesprächen*. München: Kopaed.

Welker, Martin. 2019. «Computer und onlinegestützte Methoden für die Untersuchung digitaler Kommunikation». In *Handbuch Online-Kommunikation*, herausgegeben von Wolfgang Schweiger und Klaus Beck, 531–72. Wiesbaden: Springer.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal und Mediatisierung

Konzeptionelle Überlegungen zur theoretischen Erfassung biografischer Bearbeitungsprozesse

Lukas Dehmel

Zusammenfassung

Die «Mediatisierung» (Krotz 2001) des gesellschaftlichen Zusammenlebens erfasst insbesondere auch heutige Arbeitsfelder zutiefst und geht mit stetigen Veränderungen von Berufsbildern einher. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sehen sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihre eigene Arbeitskraft an die sich stetig wandelnden Bedingungen anzupassen. Auch pädagogische Berufsgruppen sind davon nicht ausgenommen. Der vorliegende Beitrag stellt im Zuge dessen die Frage, wie sich die biografische Bearbeitung der im Kontext der Mediatisierung entstehenden Anforderungen an hauptberuflich lehrendes Erwachsenenbildungspersonal theoretisch greifen lässt, die sich auf medienpädagogische Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Berufsgruppen spezialisiert haben. Die Beantwortung dieser Frage zielt darauf, Vorarbeit für empirische Anschlüsse zu leisten. Der Beitrag skizziert die an die fokussierte Zielgruppe gestellten Anforderungen entlang der drei Bezugsdimensionen 1. Medien- und Organisation (-skommunikation), 2. Lehren und Lernen mit Medien und 3. Medien als Lerngegenstände (Kamin und Meister 2015). Im Anschluss schlägt er für die theoretische Konzeptualisierung ihrer biografischen Bearbeitung das Konzept «Sozialisation und Bewältigung» (Böhnisch, Lenz, und Schröer 2009) vor, das eine lebenskontextübergreifende Erfassung dieser Bearbeitungsprozesse ermöglicht.

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

Dehmel, Lukas. 2020. «Medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal und Mediatisierung. Konzeptionelle Überlegungen zur theoretischen Erfassung biografischer Bearbeitungsprozesse». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 249–264. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.13.X.

Media pedagogical adult educators and mediatization – conceptual thoughts

Abstract

The «mediatization» (Krotz 2001) of social coexistence and social collaboration especially takes effect on modern working spheres and continually changes occupational profiles deeply. Employees of all sectors are permanently required to adjust their capabilities towards the changing working conditions. Likewise, pedagogical professions aren't excepted by these developments. In that regard, this paper aims at the question of how the biographic process of coping with these challenges in the context of mediatization can be gathered theoretically. It focuses on full-time adult educators that are specialized in media pedagogical trainings for teaching professions. Answering this question can be understood as groundwork for further empirical research. The argumentation discusses the named challenges along the three reference dimensions media and organization (communication), teaching and learning with media and media as a learning subject (Kamin and Meister 2015). Following that discussion, it suggests the concept «socialization as a coping strategy» (Böhnisch, Lenz, and Schröer 2009) that enables focusing on coping processes regarding different living contexts.

Einleitung

Dass medientechnische Entwicklungen und die damit einhergehende Mediatisierung das gesellschaftliche Zusammenleben massiv verändern und insbesondere auch die heutigen Berufsbilder zutiefst erfassen, dürfte mittlerweile ein Allgemeinplatz sein. Auch pädagogische Arbeitsfelder und ihre Akteurinnen und Akteure sind davon nicht ausgenommen, sie müssen sich den Veränderungen ebenso stellen. Es war wohl insbesondere Dorothee M. Meister, die sich als eine der ersten Wissenschaftlerinnen systematisch mit dem Einfluss des allgegenwärtigen Medienwandels auf das weite Feld der Weiterbildung beschäftigt hat. Dabei arbeitet sie vielschichtige Veränderungen heraus, die mit einer ganzen Reihe von Anforderungen einhergehen, mit denen sich gerade auch das in diesem Bereich lehrende Personal auseinandersetzen muss (Meister 2005). An diese Ergebnisse schliesst der

folgende Beitrag[1] an. Er stellt konzeptionelle Überlegungen an, wie die biografische Bearbeitung dieser Anforderungen theoretisch gefasst werden kann, um so Vorarbeit für empirische Anschlüsse zu leisten.

Da es sich bei der Erwachsenenbildung um einen enorm vielschichtigen und wenig strukturierten Sektor handelt, ist es notwendig, die anvisierte Zielgruppe zunächst einzugrenzen, um das berücksichtigte Feld nicht zu weit ausufern zu lassen. Im weiteren Verlauf soll exemplarisch hauptamtlich lehrendes Erwachsenenbildungspersonal im Fokus stehen, das sich auf die berufliche Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Berufsgruppen zu medienpädagogischen Themen spezialisiert hat (eine genauere Charakterisierung erfolgt im nächsten Abschnitt). Ich nenne es hier das *medienpädagogische Erwachsenenbildungspersonal*. Durch die thematische Spezialisierung des Arbeitsgebiets lässt sich davon ausgehen, dass der medientechnische Wandel und die mit ihm einhergehende Mediatisierung für diese Zielgruppe auf besonders vielen Ebenen relevant werden und dass sie besonders weitreichende Anforderungen an die Arbeit ihrer Angehörigen stellen. Davon ausgehend stellt der Beitrag die folgende Frage: Wie lässt sich die biografische Bearbeitung von Anforderungen an medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal im Kontext der Mediatisierung theoretisch greifen, um so Anschlussmöglichkeiten für empirische Forschung zu liefern?

Für eine erste Annäherung skizzieren die im nächsten Abschnitt folgenden Vorüberlegungen zunächst den Einfluss von Mediatisierungsprozessen auf den beruflichen Weiterbildungssektor (zweiter Abschnitt), um darauffolgend die damit einhergehenden Anforderungen an die fokussierte Zielgruppe im Besonderen zu charakterisieren (dritter Abschnitt). Für die theoretische Erfassung der biografischen Bearbeitung dieser Anforderungen schlägt der daran anschliessende Abschnitt das sozialisationstheoretisch gewendete *Bewältigungskonzept* nach Böhnisch, Lenz und Schröer (2009) vor (vierter Abschnitt), den Abschluss bilden dann erste Anregungen für Anschlussfragen empirischer Forschung (fünfter Abschnitt).

1 Für die konstruktiven Rückmeldungen zu einer früheren Version danke ich Frau Nele Sonnenschein ganz herzlich.

Mediatisierung und berufliche Weiterbildung

Mit dem Begriff der *Mediatisierung* ist ein gesellschaftlicher Metaprozess ohne fest definierten Startpunkt und ohne fest definiertes Ende beschrieben, innerhalb dessen sich die Ausformungspraxis der sozialen Wirklichkeit im Zuge des technischen Medienwandels massiv verändert (Krotz 2001). Der Mediatisierungsansatz schliesst an die Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus in der Tradition George Herbert Meads an und geht somit von einer kommunikativ konstruierten (symbolisch vermittelten) sozialen Wirklichkeit aus. Er stützt sich in Folge dessen auf einen kommunikationswissenschaftlichen Medienbegriff, der *Medien* «als technische Gegebenheiten [versteht], über die bzw. mit denen Menschen kommunizieren» (ebd., 33). Technische Entwicklungen und die kommunikative Herstellung von jedwedem gesellschaftlichen Zusammenhang sind dem Ansatz nach konstitutiv miteinander verwoben und können nicht getrennt voneinander gedacht werden. Die sich stetig weiterentwickelnden Medientechnologien stellen den Menschen Kommunikationspotentiale zur Verfügung, die aktiv von ihnen in ihre alltäglichen Routinen integriert werden (Krotz 2017, 14). Die Mediatisierungsforschung konzentriert sich also in erster Linie auf diese Veränderungspraxis menschlicher Kommunikation und reflektiert sie vor dem Hintergrund des medientechnischen Wandels.

Die wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften der letzten Jahre und Jahrzehnte rufen nun immer stärker die *digitalen* Medien auf den Plan, die mittlerweile sämtliche Lebensbereiche bis ins letzte Detail durchdrungen und sich tief mit zwischenmenschlicher Kommunikation von Angesicht zu Angesicht verwoben haben (ebd., 24-29). Mit dem Begriff des *Digitalen* ist «im Allgemeinen [...] das binäre elektronische (digitale) System gemeint, welches in heutigen Computern und anderen elektronischen Geräten verwendet wird» (Hartmann und Wimmer 2011, 9–10). Es bildet die technische Voraussetzung für «die konvergente Verbundnutzung verschiedener Präsentationsformen wie Bild, Text, Grafik, Animation, Film, Sprache und Musik über ein- und dieselbe Medienfiguration» (Hüther 2005, 347). Neuere Überlegungen zum Mediatisierungsansatz gehen davon aus, dass digitale Medien den Alltag der Menschen mittlerweile so umfassend beeinflussen, dass sie für das reibungslose Funktionieren der Gesellschaft eine unverzichtbare Grundvoraussetzung abbilden und

dass somit von einer «*tiefgreifenden* Mediatisierung» (Hepp 2016) gesprochen werden muss.

Die innerhalb der Mediatisierung angelegten Veränderungsprozesse haben auch die kommunikative Herstellungspraxis von heutigen Berufszusammenhängen zutiefst erfasst und bringen neue Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit sich. Sie sehen sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihre eigene Arbeitskraft beweglich zu halten und sie an die sich stetig wandelnden Bedingungen anzupassen. «Die neuen Technologien erzeugen aufgrund der damit implizierten permanenten Innovationen einen erheblichen Weiterbildungsbedarf, da die in Schule und Ausbildung vermittelten Wissensinhalte rasch veralten und neue hinzukommen» (Meister 2005, 66). Wird etwa in einem Unternehmen ein neues Computernetzwerk installiert oder eine neue Software eingeführt, wandelt dies hochgradig die kommunikativen Herstellungspraktiken dieses Arbeitszusammenhangs (Mediatisierung) und fordert einen Lernprozess zur Anpassung der bisherigen Arbeitsweisen ein, der die berufliche Weiterbildung auf den Plan ruft. Sie gerät hier folglich zu einer Dienstleistung zur Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit innerhalb der von Mediatisierungsprozessen geprägten Rahmenbedingungen und wird im Sinne einer Kundenorientierung nach den klassisch marktwirtschaftlichen Prinzipien von Angebot und Nachfrage verhandelt (Münk 2017, 22–27).

Die berufliche Weiterbildung und das hier tätige Personal sind von diesen Entwicklungen in doppelter Weise betroffen. Auf der einen Seite wird von ihnen erwartet, dass sie anderen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern durch die von ihnen am Markt platzierten Bildungsangebote dazu verhelfen, ihre Arbeitskraft beweglich zu halten. Auf der anderen Seite ist der Weiterbildungssektor selbst hochgradig vom medientechnischen Wandel und der damit verbundenen Mediatisierung betroffen (Meister 2005; Kamin und Meister 2015), sodass sich die hier Arbeitenden genauso mit den im Absatz zuvor skizzierten Anforderungen konfrontiert sehen.

Dies wird hier gerade deshalb virulent, da der (berufliche) Weiterbildungssektor traditionell mit risikobehafteten Beschäftigungsbedingungen aufwartet, in denen sich insbesondere die hier hauptamtlich Lehrenden zu einem grossen Teil in Selbstständigkeit, Mehrfachbeschäftigungen, Honorarverträgen und/oder befristeten Tätigkeiten wiederfinden

(Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, 69–97). Sie stehen somit in marktwirtschaftlich begründeter Konkurrenz zu anderen Anbietenden, die Aufrechterhaltung und Anpassung einer variablen Arbeitskraft gerät folglich zu einer elementaren Prämisse.

Wie einleitend erwähnt, rückt dieser Beitrag nun *medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal* in den Mittelpunkt. Damit sollen solche im Haupterwerb auf die Lehrtätigkeit fokussierten Angehörigen der beruflichen Weiterbildung beschrieben sein, die sich inhaltlich auf medienpädagogische Themen (Beispiele folgen am Ende des nächsten Abschnitts) spezialisiert haben und Fort- und Weiterbildungen beispielsweise für Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Erzieherinnen und Erzieher anbieten. Im Anschluss an die zum gesamten Weiterbildungsbereich generierten Überblicksdaten des wb-personalmonitors lässt sich für die hauptberuflich in diesem Bereich Lehrenden nicht davon ausgehen, dass sich ihre Arbeitsverhältnisse anders ausgestalten. Ein Beispiel für die fokussierte Gruppe wären etwa Absolventinnen und Absolventen eines von einem grossen Technologieunternehmen angebotenen Weiterbildungsprogramms, für das man sich bewerben und anschliessend zur Lehrexpertin bzw. zum Lehrexperten für den digital unterstützten Unterricht mit Produkten des Unternehmens zertifizieren (und immer wieder rezertifizieren) lassen kann. Sie gehören anschliessend zu einem Pool von selbstständigen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die von Schulen für Lehrkräftefortbildungen gebucht werden können[2].

Gerade das hauptberuflich lehrende (medienpädagogische) Erwachsenenbildungspersonal ist also oftmals unternehmerischen Risiken ausgesetzt und steht in Folge dessen unter erheblichem *ökonomischen Druck*, um das eigene Einkommen zu sichern. Die einzelnen Akteurinnen und Akteure sehen sich mit der Aufforderung konfrontiert, selbst die eigene Arbeitskraft wandlungsfähig zu halten, sie unternehmerisch als Dienstleistung aufzufassen und sie entsprechend gegenüber potentiellen Auftraggeberinnen und Auftraggebern zu vermarkten (zur marktwirtschaftlichen Organisation des beruflichen Weiterbildungssektors siehe auch Meister 2005, 74–76). Insbesondere die hier anvisierte Zielgruppe muss sie durch ihre thematische Spezialisierung stetig an die neuen sich durch technischen

2 Solche Programme finden sich bei mehreren Technologieunternehmen mit unterschiedlichen Ausrichtungen.

Medienwandel hochgradig verändernden Arbeitsbedingungen anpassen, um in der marktwirtschaftlich begründeten Konkurrenz mit anderen Anbietenden um Arbeits- bzw. hier nun Weiterbildungsaufträge schritthalten zu können. Wie sich diese Anforderungen im Kontext der Mediatisierung konkret ausgestalten, beleuchtet der nächste Abschnitt genauer.

Anforderungen an medienpädagogisches Erwachsenen-bildungspersonal im Kontext der Mediatisierung

Um die benannten Anforderungen aufzuschlüsseln, lassen sich die drei Bezugsdimensionen 1. Medien und *Organisation*(-skommunikation), 2. *Lehren und Lernen* mit Medien und 3. Medien als *Lerngegenstände* nutzen, die die Einflussbereiche von (digitalen) Medien auf den Weiterbildungssektor beschreiben (Kamin und Meister 2015, 160–63).

Zu (1): Für die erste Bezugsdimension der Organisation(-skommunikation) lässt sich die Veränderung der Verwaltung, der Angebotsplanung und des Veranstaltungsmarketings anzeigen (ebd., 160), die von den anbietenden Weiterbildungsorganisationen heute vorrangig online abgewickelt werden (von Hippel und Freide 2018, 974). Sie sind also zutiefst von Mediatisierungsprozessen durchdrungen. Mit Bezug zur anvisierten Zielgruppe lässt sich daraus zumindest für selbstständig Tätige die Anforderung ableiten, die am Markt platzierten Bildungsangebote möglichst auch online an Weiterbildungsorganisationen zu vermarkten (sich also z.B. eine ansprechende Homepage zu erstellen oder per Mail zu werben usw.) und auch die organisatorische Abwicklung von Bildungsaufträgen über medienvermittelte Kommunikationsformate vorzunehmen. Darüber hinaus stellt sich die Anforderung, mitunter auch ausserhalb der Kernarbeitszeiten für die potentiell auftrag- oder aber arbeitgebende Einrichtung erreichbar zu sein (z.B. per Telefon/Smartphone oder E-Mail), was mit einem zunehmenden Verwischen der Grenze zwischen Arbeit und Freizeit einhergehen kann (Böhnisch, Lenz, und Schröer 2009, 70–75). Dies gilt insbesondere dann, wenn mindestens ein Teil der Arbeitszeit von zu Hause aus absolviert wird. Die Anforderungen im Zuge von Mediatisierungsprozessen auf der Organisationsebene gehen in diesem Fall zwar von der Arbeitswelt aus, haben aber darüber hinaus auch massive Auswirkungen auf die privaten Lebenszusammenhänge.

Zu (2): In der zweiten Bezugsdimension (Lehren und Lernen mit Medien) geht es um ihre Verwendung zur Unterstützung von Vermittlungsprozessen (Kamin und Meister 2015, 160–61). Zunächst einmal steht hier die Unterstützung von Präsenzveranstaltungen im Vordergrund, gleichzeitig aber auch die Umsetzung neuerer Formate des Lehrens und Lernens, wie etwa E-Learning- oder Blended-Learning-Szenarien, die durch die Etablierung von digitalen Medien (z.B. E-Learning-Plattformen) im Weiterbildungssektor ermöglicht werden (ebd.). Diese weitreichende Veränderung des Kerngeschäftes fordert eine ganze Reihe Fähigkeiten ein, die in ein medienpädagogisches Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenenbildung überführt worden sind (Rohs u. a. 2017). Sie gelten natürlich auch für die anvisierte Zielgruppe dieses Beitrags für die Aufrechterhaltung der individuellen Konkurrenzfähigkeit.

Zunächst einmal sind Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner mit der Anforderung konfrontiert, 1. in Anlehnung an die etablierten Modelle eine «allgemeine Medienkompetenz» auszubilden, die die notwendige Reflexionsfolie für alle weiteren medienpädagogischen Kompetenzfacetten abbildet (ebd., 8). Hier steht 2. die Ausbildung einer «mediendidaktischen Kompetenz» im Vordergrund, die die Forderung nach Fähigkeiten beinhaltet, das erwachsenenpädagogische Handeln überhaupt mit verschiedenen Medien anreichern zu können (ebd., 7). Vor allem medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal ist durch seine fachliche Ausrichtung also dazu angehalten, sich gerade mit digitalen Kommunikationstechnologien auseinanderzusetzen und Fähigkeiten auszubilden, sie in der eigenen Lehrtätigkeit sinnvoll einzusetzen. Als nächsten Punkt des Modells lässt sich 3. die Erarbeitung einer «fachbezogenen Medienkompetenz» benennen, womit die Forderung nach der zielgerichteten Ausrichtung des Medieneinsatzes auf den Lerngegenstand bzw. die Ausbildung von Fähigkeiten gemeint ist, dieser Aufforderung überhaupt nachkommen zu können (ebd.). Die nächste Facette beschreibt 4. eine «medienbezogene Feldkompetenz», die den Anspruch umreisst, den Medieneinsatz an die Mediennutzungsgewohnheiten und -kompetenzen der Lernenden anpassen zu können (ebd.). Diese Anforderung ist wohl diejenige, die zum Drahtseilakt für medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal geraten kann. Auf der einen Seite ist es dazu aufgefordert, die eigene Lehre

insbesondere mit digitalen Medien anzureichern. Auf der anderen Seite zeigen empirische Befunde, dass das von ihm anvisierte Klientel pädagogischer Berufsgruppen mit einem äusserst skeptischen medialen bzw. medienerzieherischen Habitus (Kommer 2016; Friedrichs-Liesenkötter 2016) und eher niedrigen Erfahrungen und Kompetenzen hinsichtlich der Arbeit mit digitalen Medien (Drossel u. a. 2019; Petko 2012) aufwarten kann. Dies muss vom erwachsenenpädagogischen Personal in Lehrveranstaltungen zusammengebracht werden. Als 5. Punkt lässt sich die Ausbildung von «medienbezogenen personalen Kompetenzen» aufzeigen, womit die Aufforderung charakterisiert ist, permanent das eigene medienpädagogische Handeln zu reflektieren bzw. die Fähigkeit zu entwickeln, einen solchen Reflexionsprozess fundiert vornehmen zu können (Rohs u. a. 2017, 8).

Ersten empirischen Ergebnissen zufolge lässt sich für das lehrende Personal (Lehrende an Volkshochschulen zu Medienthemen für ganz unterschiedliche Zielgruppen) im Zuge ihrer medienpädagogischen Professionalisierung zum Lehren mit (digitalen) Medien eine Verschränkung von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen in ganz unterschiedlichen privaten und beruflichen Lebenskontexten der interviewten Personen verzeichnen (Rohs und Bolten 2017). Die Ergebnisse liefern also Anhaltspunkte für die Entgrenzung medienbezogener Aneignungsprozesse über ganz verschiedene Lebenskontexte hinweg.

Zu (3): Die dritte Bezugsdimension betrifft insbesondere *digitale* Medien als Thema in der Weiterbildung (Kamin und Meister 2015, 161–63). Der wissenschaftliche/technische Fortschritt bringt in immer kürzer werdenden Abständen neue technische Geräte, Software, digitale Produkte und Medientrends zum Vorschein, die die Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen manchmal direkt und manchmal eher indirekt betreffen und so für ihre Fort- und Weiterbildung relevant werden lässt. Die Vermittlung von medienpädagogischen Wissensinhalten wird hier für alle pädagogischen Berufsgruppen zur entscheidenden Kategorie, um sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene aller Altersgruppen in ihrem Leben in einer von tiefgreifender Mediatisierung (siehe zweiter Abschnitt) geprägten Gesellschaft professionell zu unterstützen. Dabei reicht die Palette medienpädagogischer Themen von mediendidaktischen (z.B. die Einbindung von Tablets in den Unterricht oder die Verwendung von E-Learning-Plattformen)

und medienerzieherischen Gegenständen (z.B. die Folgen exzessiver Computerspielnutzung und den Möglichkeiten ihrer Eindämmung) über Inhalte zur Mediensozialisation (z.B. die Bedeutung von Social Media für das Leben von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen) bis hin zu den Problemstellungen einer informatischen Grundbildung (z.B. die Funktionsweisen eines Algorithmus oder Datensicherheit im Internet), um hier nur einige zu nennen (z.B. Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018). Gerade die Schnelllebigkeit des technischen Wandels und die damit einhergehenden Veränderungen von Kommunikationspraktiken mit und über Medien fordern Pädagoginnen und Pädagogen aller Berufsgruppen permanent dazu auf, sich weiterzubilden und evozieren somit stetig neue Fragen an medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal. Dieses sieht sich in seinem Berufsleben also permanent mit der Aufgabe konfrontiert, das Angebot an die Nachfrage anzupassen und sein Wissen zu aktuellen Medientrends und -entwicklungen somit selbst auf einem aktuellen Stand zu halten. Angehörige dieser Berufsgruppe müssen also selbst stetig weiterlernen und sich fortbilden, um die am Weiterbildungsmarkt angebotenen Themen in den konturierten Konkurrenzbedingungen wettbewerbsfähig zu halten.

Zusammenfassend gehen die hier skizzierten Anforderungen an medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal also vom Berufsfeld aus, sie haben aber z.B. aufgrund der medientechnologisch unterstützten Entgrenzung von Beruf und Freizeit ebenso massive Auswirkungen auf die kommunikative Herstellungspraxis privater Lebenskontexte. Genauso lässt sich anhand erster empirischer Ergebnisse erahnen, dass für die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen auch private Ressourcen nutzbar gemacht werden. Im nächsten Abschnitt macht dieser Beitrag daher einen Vorschlag für die theoretische Erfassung von lebenskontext- und biografieübergreifenden Bearbeitungsprozessen.

Ein Vorschlag zur theoretischen Erfassung biografischer Bearbeitungsprozesse

Um die biografische Bearbeitung der skizzierten Anforderungen theoretisch zu fassen, schlage ich das von Böhnisch, Lenz und Schröer (2009) erarbeitete Konzept «Sozialisation und Bewältigung» vor. Mit *Sozialisation* bezeichnen die Autoren «den biografischen Prozess der Lebensbewältigung in einer sich historisch wandelnden Gesellschaft» (Böhnisch, Lenz, und Schröer 2009, 63). Den prominent markierten Begriff der *Lebensbewältigung* übersetzt Böhnisch mit dem «Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen» (Böhnisch 2012, 223), was mit Bezug zu Ergebnissen der Hirnforschung in den tiefenpsychischen Grundstrukturen des Menschen verortet und als elementares Grundbestreben des Menschseins überhaupt gesehen wird (Böhnisch, Lenz, und Schröer 2009, 41). Der Ansatz rückt also die individuelle Bearbeitung von risikobehafteten Lebensbedingungen in den Vordergrund, wie sie im zweiten Abschnitt für das hier in den Mittelpunkt gestellte medienpädagogische Erwachsenenbildungspersonal als ökonomischer Druck zur Aufrechterhaltung von individueller Konkurrenzfähigkeit unter den sich mediatisierenden Rahmenbedingungen charakterisiert sind. Es geht mit Bezug zur anvisierten Zielgruppe folglich um die sich über das Leben hinweg etablierenden Strategien und umgesetzten Massnahmen, um in den skizzierten Konkurrenzbedingungen zu bestehen und subjektiv handlungsfähig zu bleiben. Der Ansatz geht also von einem aktiven Subjekt aus, das sich mit den individuellen Lebenskonstellationen auseinandersetzt und im Kontext der eigenen Biografie mit ihnen umgeht.

Die Bewältigung dieser risikobehafteten Bedingungen selbst verläuft nicht abgekoppelt von der jeweiligen Umwelt und unterliegt unterschiedlichen Prägungen. Zur Erklärung beziehen sich Böhnisch, Lenz und Schröer auf das Konstrukt der *Lebenslage*, das die «verfügbaren materiellen, sozialen und kulturellen Bewältigungsressourcen» und deren gesellschaftliche Anerkennung beschreibt, die von Person zu Person unterschiedlich sind (ebd., 45). Diese Ressourcen können also ganz unterschiedliche Potentiale

bieten und z.B. ökonomisches Kapital, soziale Netzwerke, Bildungstitel, individuelle Wissensbestände usw. beinhalten, die für die Bewältigung von risikobehafteten Lebenssituationen nutzbar gemacht werden können (ebd., 44-50). Sie konstituieren für das Individuum spezifische Spielräume, in denen sich das Bewältigungshandeln zur Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit bewegen kann (ebd.). Im Zuge einer tiefgreifenden Mediatisierung (siehe zweiter Abschnitt) wird hier die ambivalente Rolle von digitalen Medientechnologien für das fokussierte medienpädagogische Erwachsenenbildungspersonal deutlich. Wie in den vorherigen Abschnitten dargelegt, sind diese Technologien einerseits hochgradig an der Konstitution der sich wandelnden Anforderungen beteiligt. Auf der anderen Seite können sie die sich aus den individuellen Lebenslagen entwickelnden Spielräume aber auch erheblich erweitern und so als Ressourcen für den Prozess der Lebensbewältigung auftreten.

Beispielsweise fordert es der Medienwandel von Angehörigen der fokussierten Berufsgruppe ein, die Inhalte ihrer Bildungsangebote permanent anzupassen (siehe vorheriger Abschnitt, Punkt 3). Gleichzeitig stellt aber gerade das ubiquitäre Internet (auch wissenschaftlich fundierte) Inhalte bereit, die orts- und zeitunabhängig über mikroelektronische Geräte abgerufen werden können, um neue Wissensbestände aufzubauen und dieser Anforderung über das Leben hinweg nachzukommen. Auch die durch medientechnischen Wandel evozierte Brüchigkeit zwischen Beruf und Freizeit (siehe vorheriger Abschnitt, Punkt 1) fordert einerseits vermehrte Erreichbarkeit ein, der innerhalb des Bewältigungsprozesses begegnet werden muss. Gleichzeitig schaffen die medientechnologischen Möglichkeiten aber genauso neue niedrigschwellige Möglichkeiten, auf das am Markt platzierte Weiterbildungsangebot aufmerksam zu machen und einen erheblich erweiterten Kreis von Adressatinnen und Adressaten zu erreichen. Digitale Medien ermöglichen zudem die ortsunabhängige Vernetzung mit anderen Akteurinnen und Akteuren des Arbeitsfeldes oder mit Mitgliedern des sozialen Umfelds und schaffen so Potentiale, private wie berufliche Kontakte als Bewältigungsressourcen aufrechtzuerhalten. Auch in Bezug auf die Lehr-/Lernebene (siehe vorheriger Abschnitt, Punkt 2) fordert der Medienwandel eine Reihe von stetig anzupassenden Fertigkeiten ein. Hier sind Praxiserfahrungen im «Learning-by-Doing» (Rohs

und Bolten 2017, 38) als Bewältigungsressourcen besonders wichtig, gerade aber das Internet bietet darüber hinaus auch hier weitreichende Möglichkeiten informellen Lernens «im Bereich der technologischen Entwicklungen ‹auf dem Laufenden› zu bleiben» und das eigene medienpädagogische Handeln durch Austausch etwa mit Kolleginnen und Kollegen online zu reflektieren (ebd.).

Zusammenfassend schafft das von Böhnisch, Lenz und Schröer (2009) erarbeitete Konzept «Sozialisation und Bewältigung» also die Möglichkeit, die beschriebenen Anforderungen im Kontext der Mediatisierung im Zuge des biografischen Bewältigungsprozesses mit den zutage tretenden risikobehafteten Beschäftigungsverhältnissen im Zusammenhang zu sehen. Es vermag für die fokussierte Zielgruppe des medienpädagogischen Erwachsenenbildungspersonals, die sich über die Biografie hinweg etablierenden Strategien und umgesetzten Massnahmen zur Aufrechterhaltung subjektiver Handlungsfähigkeit lebenskontextübergreifend zu konzeptualisieren und so für empirische Forschung greifbar zu machen. Wie und mit welchen Fragen diese hier konkret anschliessen kann, erörtert der letzte Abschnitt genauer.

Ausblick – mögliche Anschlussfragen empirischer Forschung

Um der Bewältigung der beschriebenen Anforderungen empirisch nachzuspüren, bietet sich insbesondere ein qualitativer Zugang mit den Instrumenten der erziehungswissenschaftlichen Medienbiografieforschung (z.B. Aufenanger 2006) an. Naheliegend ist hier beispielsweise die Analyse von narrativen Interviews mit Angehörigen der fokussierten Zielgruppe, um die Bearbeitung über die Biografie und über unterschiedliche Lebenskontexte hinweg in den Blick zu nehmen. Empirische Anschlussforschung könnte sich in dieser Ausrichtung etwa mit der Frage beschäftigen, wie die im zweiten und dritten Abschnitt umrissenen Anforderungen im Kontext der Mediatisierung in den Erzählungen verhandelt und auf das eigene Leben bezogen werden. Ausserdem könnte sie sich damit befassen, welche Strategien und konkreten Massnahmen sich über die Biografie hinweg zu ihrer Bewältigung etablieren, um unter den konturierten

Konkurrenzbedingungen zu bestehen. Des Weiteren ist die Frage interessant, welche privaten und beruflichen Bewältigungsressourcen innerhalb der individuellen Lebenslage thematisiert werden, wie sie sich über den Verlauf des Lebens hinweg verschränken und welche dezidierte Rolle Medientechnologien hier einnehmen. Werden sie in Erzählungen etwa als Generator für neue Anforderungen oder als Ressource zur Erweiterung individueller Bewältigungsspielräume diskutiert? Wichtig ist nicht zuletzt auch die Frage, wie sich die beschriebene Entgrenzung von Beruf und Freizeit insgesamt auswirkt und wie sie innerhalb biografischer Erzählungen relevant wird.

Literatur

Aufenanger, Stefan. 2006. «Medienbiographische Forschung». In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, 515–25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_25.

Autorengruppe wb-personalmonitor. 2016. *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann.

Böhnisch, Lothar. 2012. «Lebensbewältigung». In *Grundriss Soziale Arbeit*, herausgegeben von Werner Thole, 219–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_9.

Böhnisch, Lothar, Karl Lenz, und Wolfgang Schröer. 2009. *Sozialisation und Bewältigung: eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim München: Juventa Verlag.

Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, Heike Schaumburg, und Amelie Labusch. 2019. «Nutzung digitaler Medien und Prädikatoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich». 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 Varenhold, 205–40. Münster: Waxmann.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2016. *Medienerziehung in Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12307-9.

Hartmann, Maren, und Jeffrey Wimmer. 2011. «Digitale Medientechnologien: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft». In *Digitale Medientechnologien*, herausgegeben von Maren Hartmann und Jeffrey Wimmer, 7–26. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93275-0_1.

Hepp, Andreas. 2016. «Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten». *Publizistik* 61 (3): 225–46. https://doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y.

Hippel, Aiga von, und Stephanie Freide. 2018. «Erwachsenenbildung und Medien». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel, 973–99. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_48.

Hüther, Jürgen. 2005. «Neue Medien». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 4., vollst. neu konzipierte Aufl, 345–51. München: kopaed.

Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2015. «Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander, 156–81. Weinheim: Beltz Juventa.

Kommer, Sven. 2016. «Buch statt Tablet-PC. Warum die digitalen Medien nicht in die Schule kommen – der Faktor LehrerIn». In *Wi(e)derstände: digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Engel, 35–67. fraMediale, Band 5. München: kopaed.

Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90411-9.

Krotz, Friedrich. 2017. «Mediatisierung: Ein Forschungskonzept». In *Mediatisierung als Metaprozess*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 13–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_2.

Meister, Dorothee M. 2005. *Einflüsse Neuer Medien auf die Weiterbildung. Rahmenbedingungen, System- und Feldadaptionen sowie Anforderungen und Potentiale*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Münk, Dieter. 2017. «The Dark Sides of Lifelong Learning: Unzeitgemäße Überlegungen zu einem zeitgemäßen Problem». In *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*, herausgegeben von Dieter Münk und Marcel Walter, 13–37. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_2.

Petko, Dominik. 2012. «Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 29–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_3.

Rohs, Matthias, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung». Technische Universität Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/4547/file/_Beitraege_zur_EB_4_Medienkompetenz.pdf.

Rohs, Matthias, Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenz von ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin Erwachsenenbildung.at* 6 (1). https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=11395&aid=11403.

Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen. 2018. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung

Gerhard Tulodziecki und Silke Grafe

Zusammenfassung

Mit der Mediatisierung und Digitalisierung und dem damit verbundenen gesellschaftlichen Wandel entstehen neue Kompetenzanforderungen an Aufwachsende und Lehrpersonen. Dafür bedarf es zunächst einer zeitgemässen Sicht auf Zielvorstellungen, mediale Nutzungsformen und Handlungsbereiche, medienbezogene Inhalte und geeignete Vorgehensweisen sowie Aufgabenfelder für die Medienbildung. Auf dieser Grundlage werden in dem Beitrag vor dem Hintergrund der deutschsprachigen Diskussion um medienpädagogische Kompetenz Aufgabenfelder und Kompetenzerwartungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert. Dabei lassen sich einzelne Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Diskussion im internationalen Raum feststellen. Insgesamt sollte der Kompetenzerwerb von Lehrpersonen an Merkmalen professionellen Handelns orientiert sein und im Kontext von Professionalisierung gesehen werden. Dies macht für Lehrpersonen u.a. die Verfügung über geeignete wissenschaftliche Grundlagen für medienpädagogisch relevantes Handeln, die Fähigkeit zum In-Beziehung-Setzen von wissenschaftlich fundiertem Wissen und praktischen Situationen, die Entwicklung einer forschenden Grundeinstellung und einer berufsethischen Haltung notwendig. Der Aufbau entsprechender Dispositionen bedarf eines län-

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

Tulodziecki, Gerhard; und Silke Grafe. 2020. «Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 265–281. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.14.X.

gerfristigen Prozesses, der im Sinne von Professionalisierung als Entwicklung von der Novizin bzw. vom Novizen zur Expertin bzw. zum Experten beschrieben werden kann.

Competence Expectations for Teachers and Professionalization in the Light of Mediatization and Digitalization

Abstract

Due to processes of mediatization and digitalization and the resulting societal transformation, new demands emerge with regards to the competencies of adolescents and educators. This context necessitates a contemporary perspective on objectives, fields of media use and media actions, media-related contents and suitable procedures as well as tasks for media education. On this basis and against the background of the discourse about ‹medienpädagogische Kompetenz› [media pedagogical competence] in German-speaking countries, tasks and competence expectations for teacher education can be framed. In this context, there are certain similarities and differences to the respective international discourse. Overall, teachers' competency acquisition should be oriented towards aspects of professional acting and be understood in the context of professionalization. Among other things, this requires educators to have the appropriate scientific basics for actions of media pedagogical relevance at their disposal, to be able to correlate scientifically grounded knowledge with practical situations, and to develop an orientation towards research and a professional ethical attitude. Building such dispositions requires a long-term process. In the sense of professionalization, this process can be described as the development from novice to expert.

Mediatisierung und Digitalisierung als Herausforderung für die Schule

Die digitale Technik führt im Zusammenhang mit Mediatisierungsprozessen zu einem fundamentalen Wandel des gesamten Mediensystems. Der Wandel zeigt sich u.a. im Aufkommen neuer Medien, z.B. des Smartphones mit all seinen Möglichkeiten, in der Veränderung vorhandener Medien, z.B. von Fernsehen und Radio, sowie in dem Übergang von relativ unabhängigen Einzelmedien zu einer umfassenden digitalen Infrastruktur, wobei alle Entwicklungen durch ökonomische Interessen vorangetrieben werden (Krotz 2016, 25–31). Im Vergleich zu früheren Mediatisierungsprozessen, z.B. aufgrund der Erfindung und Verbreitung des Buchdrucks, des Films oder des Fernsehens, hat die gegenwärtige Form der Mediatisierung ihren Ursprung darin, dass die in einer medialen Botschaft enthaltene Information in maschinell verarbeitbare Daten umgewandelt wird. Beispielsweise lässt sich jeder Buchstabe bzw. schriftliche Text in Form von Binärziffern (binary digits: 0 und 1) ausdrücken. Gleiches gilt für Bilder und Töne. Die Binärziffern sind physikalisch darstellbar, z.B. als geringe oder hohe elektrische Spannung, und können so maschinell verarbeitet werden. Die algorithmisch bzw. maschinell verarbeiteten Daten lassen sich dann wieder in Form von schriftlichen Texten, Bildern oder Tönen präsentieren, so dass Menschen ihnen eine Bedeutung zumessen und sie als Information bzw. Botschaft interpretieren können. Durch entsprechende maschinelle Prozesse lässt sich nicht nur Vorgegebenes in anderer Form verbinden und präsentieren, es können auch neue schriftliche Texte, Bilder und Töne – oder allgemeiner: zeichenfähige bzw. interpretationsfähige Muster – entstehen (Herzig 2012, 1:102–8 u. 173–75).

Wandlungsprozesse, die durch die Nutzung digitaler Techniken bedingt sind, werden üblicherweise und allgemein mit dem Begriff der Digitalisierung bezeichnet. Damit hat der Begriff, der ursprünglich nur die Umwandlung analoger Grössen in binäre Werte oder digitale Repräsentationen meinte, eine deutliche Erweiterung im Begriffsverständnis erfahren (Knaus 2016, 101–2). Seine Bedeutung ist auch damit verbunden, dass die digitale Technik Vernetzung, Sensorisierung, Datafizierung und Algorithmisierung ermöglicht (Gapski 2016, 22). Im Kontext solcher Möglichkeiten hat die Digitalisierung den eingangs angesprochenen Mediatisierungsschub

ausgelöst. Dieser ist auf die oben genannten früheren Formen der Mediatisierung gestossen und hat zusammen mit der Digitalisierung mannigfaltige gesellschaftlichen Folgen, die weit über technische Fragen hinausgehen und den gesellschaftlichen Wandel betreffen (Krotz und Hepp 2012, 12).

Mit der Entwicklung der Medienlandschaft und ihrer digitalen Infrastruktur haben sich die Kompetenzanforderungen an Kinder, Jugendliche und Erwachsene deutlich verändert: Das Verstehen der ‹Sprache› der Medien und die eigene Ausdrucksfähigkeit in dieser ‹Zeichensprache› gelten mittlerweile als wichtige Kulturtechniken. Darüber hinaus wird es für die Teilhabe am beruflichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben immer wichtiger, die hinter den medialen Möglichkeiten liegende digitale Infrastruktur sowie die Einflüsse von Medien auf Individuum und Gesellschaft und die Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung zu durchschauen und kritisch einzuschätzen. In diesem Zusammenhang geht es in der Schule darum sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler eine zeitgemässe Medienbildung erhalten. Dies setzt eine entsprechende Kompetenz und Professionalisierung von Lehrpersonen voraus.

Vor diesem Hintergrund stellt sich zunächst die Frage, wie eine zeitgemässe Medienbildung charakterisiert werden kann und welche Aufgabenfelder sich dabei abzeichnen. Danach ist zu fragen, welche Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen zu richten sind, ehe der Kompetenzerwerb unter der Perspektive von Professionalisierung zu diskutieren ist. Wir greifen damit einzelne Fragestellungen auf, die auch Dorothee Meister immer wieder beschäftigt haben (Meister und Sander 1999; Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018).

Dimensionen und Aufgabenfelder der Medienbildung als Bezugspunkte

Eine zeitgemässe Medienbildung lässt sich durch ihre Zieldimension, ihre Dimension medialer Nutzungsformen und Handlungsbereiche, ihre Inhaltsdimension und ihre Vorgehensdimension kennzeichnen (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 198–207):

Zieldimension: Hinsichtlich der Zieldimension gehen wir davon aus, dass auch in einer von Digitalisierung und Mediatisierung gekennzeichneten

Welt das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt eine zentrale Leitidee für Erziehung und Bildung darstellt – verbunden mit den Zielperspektiven eines sachgerechten, eines selbstbestimmten, eines kreativen und eines sozial verantwortlichen Handelns. In der Auslegung dieser Zielperspektiven lassen sich als Zielbereiche nennen: Handhabungsfertigkeiten, Kommunikationsfähigkeit, Kenntnisse und Verstehen in wichtigen medienbezogenen Inhaltsbereichen, Recherche- und Strukturierungsfähigkeiten, Fähigkeit zur Analyse und Bewertung, Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit sowie Handlungsbereitschaft.

Dimension medialer Nutzungsformen und Handlungsbereiche: Im Hinblick auf eine bildungsbezogene Auseinandersetzung mit der Mediennutzung und dem Medienhandeln lassen sich zunächst verschiedene Formen der Mediennutzung nennen: die rezeptive Nutzung von Medien (z.B. bei Fernsehen oder Radio), die interaktiv-eingreifende Nutzung (z.B. beim Computerspiel), die produktive Nutzung (z.B. bei der Erstellung eines eigenen Videos), die interaktiv-austauschbezogene Nutzung (z.B. bei Instant-Messaging-Diensten oder Social Networks), die interaktiv-partizipative Nutzung (z.B. bei Wikis und Blogs) und die interaktiv-steuerungsorientierte Nutzung (z.B. bei Lifelogging oder Smart Home). Die verschiedenen Nutzungsformen können im Kontext verschiedener Verwendungszwecke bzw. Handlungsbereiche zur Geltung kommen. Als solche lassen sich nennen: Information und Lernen, Analyse und Simulation, Unterhaltung und Spiel, Dienstleistung und Steuerung sowie Kontrolle.

Inhaltsdimension: Hier sind zum einen Inhaltsbereiche zu beachten, die sich in der medienpädagogischen Diskussion herausgebildet haben, z.B. Medienlandschaft, ‹Sprache› der Medien, Medieneinflüsse oder Produktionsbedingungen. Zum anderen muss die Medienbildung angesichts der Digitalisierung informatische Grundlagen berücksichtigen (vgl. z.B. Döbeli Honneger 2016, 63–82). Vor diesem Hintergrund gehen wir für die Medienbildung von folgenden Inhaltsbereichen aus: (a) *Medienlandschaft und ihre digitale Infrastruktur*, wobei mit Bezug auf die Medienlandschaft die Vielfalt der Medienarten, die Medienkonvergenz, das weite Spektrum der inhaltlichen Angebote und die verschiedenen Zugangsformen zur Sprache kommen sollten und mit Bezug auf die Infrastruktur die Überführung von

Information in Daten, die Datenerfassung durch Eingabe oder Sensoren, die Modellierung und die algorithmische Datenverarbeitung und Datenanalyse sowie die Automatisierung von Prozessen und die Vernetzung von Informatiksystemen. (b) *Gestaltungsmerkmale und Erzeugung medialer Botschaften*, wobei ausgehend von einer Thematisierung des Zusammenhangs von Zeichen und Bedeutung zum einen mediale Gestaltungsmerkmale in ihrem Verhältnis zum Inhalt zu behandeln sind und zum anderen Formen der Erzeugung medialer Botschaften – von der Auftragung von Substanzen auf einen materialen Träger (beim Malen) bis zur algorithmischen Ver- und Bearbeitung von Daten und automatischen Generierung zeichenfähiger Muster. (c) *Einflüsse von Medien auf Individuum und Gesellschaft*, wobei es um medienbeeinflusste Vorstellungen und Einstellungen, Emotionen und Verhaltensmuster, Wertorientierungen mit ihren Folgen für soziale Zusammenhänge sowie um Einflüsse auf Kultur und Gesellschaft insgesamt geht. (d) *Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung*, wobei technische, rechtliche, ökonomische, personale, institutionelle, politische und weitere gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen in den Blick genommen werden sollten.

Vorgehensdimension: Die Fülle möglicher Inhalte legt für die Medienbildung eine Verbindung von exemplarischem und orientierendem Vorgehen nahe. Hinsichtlich dafür geeigneter Vorgehensweisen ist es wichtig, von der Lebenssituation und der Bedürfnislage der Heranwachsenden sowie vom jeweils gegebenen Wissens-, Erfahrungs- und Entwicklungsstand auszugehen und in kommunikativer Weise eine Weiterentwicklung anzustreben. Dies sollte im Rahmen der Auseinandersetzung mit komplexen Aufgaben – einschliesslich der jeweils notwendigen Wissensaneignung – geschehen. Als geeignete Aufgabenformen können dabei Erkundungsaufgaben, Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben dienen. In diesem Sinne bietet sich für die Medienbildung ein erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientiertes Vorgehen an (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 206–7).

Versucht man auf der Grundlage dieser Dimensionen *Aufgabenfelder für die Medienbildung* in der Schule zu beschreiben, lassen sich verschiedene nutzungs- und inhaltsbezogene Aufgabenfelder nennen. Als nutzungsbezogene Aufgabenfelder können gelten: der kritische Umgang und die

reflektierte Nutzung von medialen Möglichkeiten (a) für Information und Lernen, (b) für Analyse und Simulation, (c) für Unterhaltung und Spiel, (d) Austausch und Kooperation, (e) für die Gestaltung und Präsentation eigener Medienbeiträge, (f) für Dienstleistung und Steuerung. Als inhaltsbezogene Aufgabenfelder lassen sich nennen: (1) Verstehen und Bewerten der Medienlandschaft und ihrer digitalen Infrastruktur, (2) Analysieren und Einschätzen von Gestaltungsmerkmalen und Prozessen der Erzeugung medialer Botschaften, (3) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen auf Individuum und Gesellschaft, (4) Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 207–13).

Das skizzierte Konzept von Medienbildung führt – wie oben angesprochen – zu bestimmten Anforderungen an die Kompetenz und Professionalisierung von Lehrpersonen.

Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen auf der Grundlage des Diskurses um medienpädagogische Kompetenz

Die oben genannten Aufgabenfelder der Medienbildung verweisen zunächst auf verschiedene Kompetenzerwartungen an die *Schülerinnen* und *Schüler*. Damit *Lehrpersonen* in der Lage sind, die Lernenden entsprechend zu fördern, müssen sie ihr Wissen und Können sowie ihre Einstellungen zur Umsetzung der Medienbildung in einem Prozess der Professionalisierung kontinuierlich reflektieren und aktualisieren. Dies setzt eine Klärung der Kompetenzerwartungen an *Lehrpersonen* voraus.

Zunächst ist für Lehrpersonen eine hinreichende allgemeine Medienkompetenz bezüglich der obigen nutzungs- und inhaltsbezogenen Aufgabenfelder notwendig – wobei zu bedenken ist, dass für viele Lehrpersonen bisher nur begrenzte Möglichkeiten bestanden und bestehen, die wünschenswerte Medienkompetenz als erste Voraussetzung für die Umsetzung der Medienbildung zu erwerben. Ausserdem sind aufgrund der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien immer wieder Aktualisierungen einzufordern. Darüber hinaus verlangt die Umsetzung der Medienbildung Bereitschaften sowie Wissen und Können

in verschiedenen Kompetenzbereichen, die für die Planung, Durchführung und Evaluation von medienpädagogischen Aktivitäten in der Schule notwendig sind. Entsprechende Überlegungen kommen im deutschsprachigen Bereich vor allem bei Ansätzen zur so genannten ‹medienpädagogischen Kompetenz› zur Geltung (Blömeke 2000; Gysbers 2008; Tulodziecki 2012; Herzig und Martin 2018).

Es ist hier nicht der Raum, eine Diskussion der Vorzüge und Probleme der verschiedenen Ansätze zu leisten. Deshalb stellen wir vor dem Hintergrund vorhandener Ansätze nur in aller Kürze wichtige Aufgabenfelder und Kompetenzerwartungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammen, wobei uns u.a. der – auch von Dorothee M. Meister miterarbeitete – *Kompetenzorientierte Rahmen zur Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile* als Hintergrundfolie dient (DGfE-Sektion Medienpädagogik 2017). Auf dieser Grundlage können als wichtige Aufgabenfelder für die Lehrerinnen und Lehrerbildung – basierend auf einem entsprechenden Reflexions- und Gestaltungswissen – gelten:

- Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz im Sinne der Aktualisierung und (gegebenenfalls) der Aufarbeitung von Defiziten,
- Nutzung von Medien bzw. digitalen Umgebungen für Lernprozesse,
- Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben,
- Entwicklung schulspezifischer Konzepte zur Medienbildung.

Bezogen auf diese Aufgabenfelder orientieren wir uns bei der Formulierung von Kompetenzerwartungen an Aspekten, die für ein fundiertes Handeln generell bedeutsam sind (Tulodziecki 2017, 63):

- Analyse von Bedingungen des Handelns und ihre Beachtung,
- Analyse und Bewertung von Konzepten, Theorien und Forschungsergebnissen als Bezugspunkte für Handeln,
- Analyse und Bewertung vorhandener Beispiele des Handelns,
- Entwicklung eigener konzeptioneller Vorstellungen und Entwürfe zur Umsetzung,
- Erprobung und Evaluation eigener Entwürfe.

Entsprechende Kompetenzerwartungen sind in der Tabelle 1 für die genannten Aufgabenfelder aufgeführt.

Aufgabenfelder	**Kompetenzerwartungen**
Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz	Defizite bei der eigenen Medienkompetenz erkennen und aufarbeiten Entwicklungen im Medienbereich verfolgen und sich in neue Entwicklungen, die für Lernen, Erziehung oder Bildung relevant sind, einarbeiten
Nutzung von Medien bzw. digitalen Lernumgebungen für Lernprozesse	Grundbegriffe und Fragestellungen der Mediendidaktik erläutern Aspekte der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, die für das Lernen mit Medien relevant sind, beschreiben und im Unterricht beachten Konzepte, Theorien und empirische Forschungsergebnisse zum Lehren und Lernen mit Medien bzw. in digitalen Umgebungen skizzieren und in ihrer Bedeutung für die eigene Praxis einschätzen Medienangebote bzw. digitale Umgebungen für das Lernen analysieren und bewerten einfache Medienbeiträge zur Anregung, Unterstützung oder Kontrolle von Lernprozessen selbst entwerfen und gestalten vorhandene Beispiele zur Medienverwendung für Lernen analysieren und bewerten eigene Unterrichtseinheiten oder Projekte mit der Nutzung von Medien bzw. von digitalen Lernumgebungen entwerfen, erproben und evaluieren

Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben	Grundbegriffe und Fragestellungen zu Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich erläutern Aspekte der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen, die für Erziehung und Bildung relevant sind, beschreiben und im Unterricht beachten Ergebnisse und Methoden der Medienforschung, die sich als Themen für die Medienbildung eignen, skizzieren und bewerten Konzepte, Theorien und empirische Forschungsergebnisse zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben erläutern und in ihrer Bedeutung für die eigene Praxis einschätzen Medienangebote, die für Kinder und Jugendliche interessant sind, analysieren und bewerten vorhandene Unterrichtseinheiten oder Projekte zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben analysieren und bewerten eigene Unterrichtseinheiten oder Projekte zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben entwerfen, erproben und evaluieren
Entwicklung schulspezifischer Konzepte zur Medienbildung	institutionelle Bedingungen (personale, curriculare, organisatorische und ausstattungsbezogene) für das Lernen mit und über Medien skizzieren vorhandene Konzepte zur medienbezogenen Organisation und Entwicklung in der Schule skizzieren und in ihrer Bedeutung für eigenes schulisches Handeln einschätzen Beispiele für die Entwicklung schulspezifischer Konzepte im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen analysieren und bewerten ein schulspezifisches Konzept zur Medienbildung zusammen mit anderen entwerfen und – wenn möglich – umsetzen und evaluieren

Tab. 1.: Aufgabenfelder und Kompetenzerwartungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Umsetzung von Medienbildung (nach Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 363).

Neben deutschsprachigen Ansätzen zu ‹medienpädagogischer Kompetenz› gibt es im internationalen Raum unterschiedliche Ansätze zur Beschreibung von Kompetenzen für Lehr- und Erziehungspersonen angesichts der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklungen. Ein Blick darauf kann helfen, die obigen Kompetenzerwartungen im Vergleich einzuschätzen und gegebenenfalls auf Anregungen aufmerksam zu werden.

Medienbezogene Kompetenzvorstellungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung im internationalen Raum

Ein international häufig zitierter Ansatz zu der Frage, über welches Wissen (*knowledge*) Lehrpersonen für eine reflektierte Verwendung technischer Medien (*thoughtful pedagogical uses of technology*) verfügen müssen, ist das Konzept einer Verbindung von technischem bzw. technologischem, didaktischem bzw. pädagogischem und fachinhaltlichem Wissen (*technological pedagogical content knowledge, TPCK*) (Mishra und Koehler 2006, 1017). Dabei werden zunächst drei Wissensarten unterschieden: Wissen zu den Fakten, Konzepten, Theorien und Vorgehensweisen der jeweils zu unterrichtenden Disziplin; Wissen zu Prozessen und Methoden des Lehrens und Lernens unter Beachtung von Voraussetzungen und Bedingungen sowie Zielen und übergreifenden pädagogischen Leitideen; Wissen bezüglich der medialen Möglichkeiten – vom Buch bis zu digitalen Medien – und ihrer sachgerechten Nutzung im Unterricht. Diese drei Wissensarten werden im TPCK zusammengeführt, wobei eine Synthese entstehen soll, die über die einzelnen Wissensarten hinausgeht. Insgesamt geht es dabei um ein Verständnis des komplexen Zusammenhangs von Merkmalen der Lernenden, Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Eigenschaften von Lehrpersonen sowie um die situationsbezogene Berücksichtigung des Zusammenhangs bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht (vgl. ebd., 1028-1029). Der TCPK-Ansatz erinnert u.a. an frühere deutschsprachige Ansätze zur Didaktik und Mediendidaktik mit ihrem Aufweis eines interdependenten Zusammenhangs von Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl im Verhältnis zu anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen (Heimann, Otto, und Schulz 1965; Hagemann und Tulodziecki 1978).

Weitere internationale Überlegungen spiegeln sich u.a. im *Media and Information Literacy Curriculum (MIL) Framework for Teachers* der UNESCO wider (Wilson u. a. 2011). Darin werden drei miteinander in Beziehung stehende thematische Bereiche differenziert: Wissen und Verstehen von Medien und Information in ihrer Bedeutung für demokratische Diskurse und soziale Partizipation; Bewerten von Medientexten und Informationsquellen; Produktion und Nutzung von Medien und Information. Diese grundlegenden Bereiche werden mit verschiedenen generellen Aspekten von

Erziehung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ein weiterführendes Verhältnis gebracht (ebd., 23-29). Insgesamt ist der UNESCO-Ordnungsrahmen durch eine Akzentsetzung bei der Nutzung von Medien und Informationstechnologien für Lernen und Lehren im Sinne einer Förderung von Demokratie und Partizipation gekennzeichnet, gepaart mit der Erwartung, dass die medialen Möglichkeiten auch für die eigene Professionalisierung genutzt werden.

Einen weiteren Beitrag zu Kompetenzerwartungen an pädagogische Berufe stellt – mit besonderem Blick auf die Digitalisierung – der *Europäische Kompetenzrahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender* (DigCompEdu) der Europäischen Kommission dar (Redeker und Punie 2017). Er ist für Personen aller Erziehungs- und Bildungsstufen sowie -formen gedacht und bezieht sich auf sechs Kompetenzbereiche: berufliches Engagement, digitale Ressourcen, Lehren und Lernen, Leistungsbeurteilung, Stärkung der Lernenden sowie Förderung der digitalen Kompetenz von Lernenden, wobei den Bereichen jeweils elementare Kompetenzen zugeordnet sind (ebd., 16-17). Auch dieser Kompetenzrahmen ist in besonderer Weise auf das Lehren und Lernen mit Medien konzentriert. Dabei werden Erziehende und Lehrende vor allem in ihrer Förderungsfunktion für das Lernen mit einer effektiven Nutzung von digitalen Technologien gesehen.

Insgesamt unterscheiden sich sowohl das *MIL-Curriculum Framework for Teachers* als auch der europäische *DigCompEdu-Kompetenzrahmen* von der deutschsprachigen Diskussion um medienpädagogische Kompetenz durch (a) ihre stärkere Fokussierung auf das Lehren und Lernen mit (digitalen) Medien, (b) ihre Vermischung der notwendigen (allgemeinen) Medienkompetenz von Lehr- und Erziehungspersonen mit der darüber hinaus gehenden pädagogischen Kompetenz und (c) ihre geringere Betonung von medienbezogenen Erziehungs-, Bildungs- und Schulentwicklungsaufgaben. Gleichzeitig integrieren sie deutlicher Fragen der Nutzung von digitalen Medien für die eigene Professionalisierung. Dieser kurze Vergleich verweist aus unserer Sicht zum einen auf gewisse Vorzüge der deutschsprachigen Diskussion. Zum anderen macht er aber (noch einmal) darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, die Frage medienpädagogischer Kompetenz in den Kontext von Professionalisierungsüberlegungen zu stellen.

Kompetenzerwerb und Professionalisierung

In der Ausbildungs- und Fortbildungspraxis von Lehrpersonen wird bezüglich des Kompetenzerwerbs zum Teil unterstellt, dass es hinreichend sei, medienpädagogisch relevante Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Fähigkeiten zu ‹vermitteln›, und dass dies dazu führe, dass das ‹Vermittelte› anschliessend in der Unterrichtspraxis mehr oder weniger problemlos angewendet würde. Solche Annahmen greifen allerdings zu kurz. Vielmehr setzt die Übertragung von Gelerntem auf neue Situationen ein kontextbezogenes und situiertes Lernen voraus. Dies verweist erneut darauf, wie wichtig es ist, den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz im Kontext von Überlegungen zur Professionalisierung zu betrachten (Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018, 30–34). Eine entsprechende Rahmung bedeutet u.a., dass der Kompetenzerwerb an Merkmalen professionellen Handelns orientiert sein sollte und dass die Entwicklung zu einem wünschenswerten beruflichen Handeln unter einer längerfristigen Perspektive zu sehen ist.

In diesem Zusammenhang lässt sich *professionelles* Handeln als Bereitschaft und Fähigkeit zu einem situationsangemessenen, wissenschaftlich fundierten und verantwortungsbewussten beruflichen Handeln beschreiben. Ein solches Handeln setzt voraus: (a) die Verfügung über wissenschaftliche Grundlagen für das Handeln, (b) die Fähigkeit, wissenschaftliche Grundlagen fallbezogen mit praktischen Situationen in Beziehung zu setzen, (c) eine forschende Grundhaltung, (d) weitere Persönlichkeitseigenschaften, die für die Wahrnehmung beruflicher Aufgaben förderlich sind. Dabei sollten *wissenschaftliche Grundlagen* sowohl theoretische Ansätze als auch empirische Ergebnisse und forschungsmethodische Vorgehensweisen umfassen. Ein fallbezogenes *In-Beziehung-Setzen* von wissenschaftlichem Wissen mit praktischen Situationen ist aufgrund der besonderen Strukturen pädagogischen Handelns notwendig. Strukturell geht es bei professionellem Handeln um ein Spannungsverhältnis zwischen situativen Gegebenheiten und allgemein formuliertem Regelwissen. Beides muss bei konkreten pädagogischen Anforderungen auf der Grundlage von Fallverstehen miteinander in Verbindung gebracht und zu pädagogisch verantwortlichen Entscheidungen zusammengeführt werden. Dies sollte sowohl in der Vorbereitung pädagogischer Aktivitäten als auch während der Aktivitäten und im Anschluss an diese geschehen. Eine *forschende*

Grundhaltung ist dadurch gekennzeichnet, dass sowohl die Bedingungen des Handelns als auch das eigene Handeln selbst kritisch begleitet und evaluiert werden. Wichtige *Persönlichkeitseigenschaft*en lassen sich unter dem Begriff einer berufsethischen Haltung zusammenfassen, die bei Lehrpersonen vor allem durch Respekt und Verantwortungsbewusstsein für Kinder und Jugendliche geprägt sein sollte. Bezüglich wichtiger Haltungen geht es im Medienbereich zudem um eine Reflexion der eigenen Einstellung gegenüber Medien (Kommer und Biermann 2012).

Gemäss diesen Merkmalen professionellen Handelns ist es für den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz wichtig, eine reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Grundlagen zu leisten, diese immer wieder in Beziehung zu praktischen Situationen zu setzen, eine forschende Grundhaltung aufzubauen sowie berufsethische Fragen und eigene Einstellungen zu bedenken. Im Kontext solcher Prozesse geht es auch darum, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu reflektieren. Dabei sollten beide Bereiche *nicht* – wie es manchmal geschieht – als getrennte Domänen aufgefasst, sondern durch das angesprochene In-Beziehung-Setzen von wissenschaftlichen Grundlagen mit praktischen Fällen bzw. Situationen in Verbindung gebracht werden (Tulodziecki, Herzig, und Blömeke 2017, 322).

Darüber hinaus gilt – wie oben angesprochen –, dass professionelles Handeln nicht in zeitlich eng begrenzten Phasen der Auseinandersetzung mit medienpädagogisch relevanten Themen erreicht werden kann, sondern ein *Denken in grösseren Zeiträumen* erfordert. Darauf verweisen insbesondere Ansätze zur Expertiseforschung (Berliner 1994; Neuweg 1999). Danach muss Professionalisierung als Entwicklungsvorgang aufgefasst werden, der vom Anfängerstadium (*Novice)* über die Zwischenstufe eines fortgeschrittenen Anfängertums (*Advanced Beginner*) und die Stufe des kompetenten Handelns (*Competent Level of Performance*) sowie über eine weitere Zwischenstufe (*Proficient Level*) zum Expertenstatus (*Expert*) führt. Auf der Novizenstufe besteht das Problem darin, dass die Handelnden zwar über (kontextfreies) Wissen verfügen, während des pädagogischen Handelns jedoch kaum freie kognitive Kapazitäten haben, um in Handlungssituationen Analysen vorzunehmen und darauf basierende Entscheidungen zu treffen. Dies gelingt erst mit zunehmender Erfahrung, auf deren Basis sich später die Stufe des kompetenten Handelns herausbilden kann. Auf

dieser Stufe können in Reaktion auf aktuelle Ereignisse angemessene Entscheidungen getroffen werden – gegebenenfalls auch abweichend von der Planung. Zugleich haben sich erste situationsangemessene Routinen herausgebildet. Mit der Weiterentwicklung entsprechender Fähigkeiten kann sich schliesslich eine immer stärkere situationsspezifische Organisation des Wissens einstellen, verbunden mit einem zunehmend schnellen und routinierten Zugriff darauf. Dies führt auf der Expertenstufe sowohl vor als auch während einer Handlung und in nachfolgenden Reflexionen stets zu situations- und fallangemessenen sowie verantwortungsbewussten Analysen, Bewertungen und Entscheidungen.

Auf der Grundlage einer solchen Modellvorstellung sind erste Unterrichtsversuche von Studierenden dem Novizenstadium zuzuordnen. Bei günstigen Bedingungen, z.B. bei hinreichenden unterrichtspraktischen Erfahrungen mit erfahrungs- und handlungsorientierten Lernformen, kann sich zum Abschluss des Studiums ein fortgeschrittenes Anfängerstadium und zum Ende von Referendariat und einer anschliessenden Berufseingangsphase die Stufe kompetenten Handelns ausbilden. Dabei ist der Kompetenzerwerb allerdings – bezogen auf das der Entwicklungsvorstellung zugrunde liegende Kompetenzverständnis – noch nicht hinreichend für das letztlich angestrebte professionelle Handeln. Dieses bedarf längerfristiger Berufserfahrungen mit einer begleitenden reflexiven Verarbeitung der jeweiligen Erfahrungen unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse. So lässt sich schliesslich die Expertenstufe erreichen.

Literatur

Berliner, David C. 1994. «Teacher expertise». In *The international encyclopedia of education*, herausgegeben von Torsten Husen und Thomas N. Postlethwaite, 2. Edition, 10:6020–26. London: Pergamon.

Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. München: kopaed.

DGfE-Sektion Medienpädagogik. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (Statements and Frameworks), 1-7. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X.

Döbeli Honneger, Beat. 2016. *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.

Gapski, Harald. 2016. «Medienkompetenz 4.0? Entgrenzungen, Verschiebungen und Überforderungen eines Schlüsselbegriffs». *merz medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* 60 (4): 19–25.

Gysbers, André. 2008. *Lehrer, Medien, Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin: VISTAS.

Hagemann, Wilhelm, und Gerhard Tulodziecki. 1978. *Einführung in die Mediendidaktik*. Köln: Verlag Schulfernsehen.

Heimann, Paul, Gunter Otto, und Wolfgang Schulz. 1965. *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schrödel.

Herzig, Bardo. 2012. *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. Bd. 1. Handbuch Medienpädagogik. München: kopaed.

Herzig, Bardo, und Alexander Martin. 2018. «Lehrerbildung in der digitalen Welt». In *Digitalisierung und Bildung*, herausgegeben von Silke Ladel, Julia Knopf, und Armin Weinberger, 89–113. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6.

Knaus, Thomas. 2016. «digital – medial – egal?» In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee M. Meister, 99–130. Schriften zur Medienpädagogik 52. München: kopaed.

Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2018. «Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesen aus medienpädagogischer Sicht». In *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung. Professionalisierung. Standards*, 23–47. Schriften zur Medienpädagogik 45. München: kopaed.

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: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5.

Krotz, Friedrich. 2016. «Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik. Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee M. Meister, 19–42. München: kopaed.

Krotz, Friedrich, und Andreas Hepp. 2012. «Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung». In *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 7–23. Wiebaden: VS.

Meister, Dorothee M., und Uwe Sander. 1999. «Multimedia und Kompetenz». In *Multimedia: Chancen für die Schule*, herausgegeben von Dorothee M. Meister und Uwe Sander, 35–53. Praxishilfen Schule Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.

Mishra, Punya, und Matthew J. Koehler. 2006. «Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge». *Teachers College Record* 108 (6): 1017–54. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.

Neuweg, Georg Hans. 1999. «Erfahrungen in der LehrerInnenbildung – Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells». *Erziehung und Unterricht* 5/6: 363–72.

Redeker, Christine, und Yves Punie. 2017. «European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu». Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271–97. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_13.

Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik». *merz medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* 61 (3): 59–65.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2017. *Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik 3311. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wilson, Carolyn, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong, und Chi-Kim Cheung. 2011. «Media and Information Curriculum for Teachers». Paris: UNESCO.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Schulische Medienbildung im Spannungsfeld von Medienpädagogik und Fachdidaktik

Bardo Herzig und Alexander Martin

Zusammenfassung

Die zunehmende Digitalisierung und Mediatisierung der Lebenswelt sind auf gesellschaftlicher und individueller Ebene mit grundlegenden und unausweichlichen Wandlungsprozessen verbunden. Somit stellt sich die Frage, welche Aufgaben Erziehung und Bildung unter diesen Rahmenbedingungen zukommen. Bildungspolitisch besteht Konsens darüber, dass Schulen bei der Vermittlung von Medienkompetenz eine wichtige Rolle spielen (müssen). Die konkrete Umsetzung soll dabei nicht in einem isolierten Lernbereich, sondern in der Verantwortung aller (Unterrichts-)Fächer liegen. Setzt man bildungspolitisch auf eine integrative Realisierung von Medienbildung, d.h. ohne einen eigenen Lernbereich oder ein eigenes Fach, so bedeutet dies, dass entsprechend abgestimmte schulische Lerngelegenheiten geschaffen werden müssen, die in der Summe der Beiträge aller Unterrichtsfächer einen umfassenden Kompetenzerwerb ermöglichen. Rahmenbedingungen, Vorgaben und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe werden im Beitrag sowohl aus medienpädagogischer als auch aus fachdidaktischer Perspektive aufgegriffen und mit Blick auf Chancen und Herausforderungen beleuchtet.

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

Herzig, Bardo, und Alexander Martin. 2020. «Schulische Medienbildung im Spannungsfeld von Medienpädagogik und Fachdidaktik». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 283–298. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.15.X.

Media Literacy in School Between the Poles of Media Pedagogy and Subject Didactics

Abstract

The ongoing and increasing digitalization and mediatization of the lifeworld are leading to fundamental and inevitable change processes on a social and individual level. This raises the question of which tasks are coming up to educational processes. In terms of educational policy, there is agreement that schools (have to) play an important role in teaching media literacy. The concrete implementation is not meant to take place within one separate learning area but rather as part of all school subjects. This article discusses which problems and challenges arise for teaching media literacy in school between the poles of Media Pedagogy and Subject Didactics. If there is no subject or special learning area for imparting media literacy, then there must be enough learning opportunities geared to all subjects for fostering broad acquisition of media-related competencies. In this article, the preconditions and requirements for a successful accomplishment of this task will be taken up from the point of view of both Media Pedagogy and Subject Didactics.

Ausgangslage

Die Entwicklung der Medien bzw. der Medienlandschaft vom Buchdruck bis zum Internet hat immer wieder Diskussionen darüber ausgelöst, welche Chancen und Problemlagen mit diesen Entwicklungen verbunden sind und wie diese (medien-)pädagogisch bearbeitet werden können. Das Verhältnis von Mensch und Medium wurde dabei von unmündigen und dem Medienangebot hilflos ausgelieferten Rezipierenden bis zu entwicklungsfähigen und kompetent Medienhandelnden ausgedeutet. Entsprechend unterschiedlich stellten sich (medien-)pädagogische Handlungsempfehlungen dar.

Mit der Digitalisierung ist ein Prozess angestossen worden, dessen Ausmass und Bedeutsamkeit mit bisherigen Entwicklungen nicht vergleichbar ist. Begriffe wie ‹Disruption› oder ‹Megatrend› versuchen dem Umstand Rechnung zu tragen, dass sich mit der Digitalisierung und der

damit verbundenen zunehmenden Mediatisierung die Lebenswelt in allen Lebensbereichen – Alltag, Freizeit, Beruf – grundlegend und nachhaltig wandelt und dieser Wandel für den Einzelnen im Grundsatz keine ‹Ausweichoption› mehr zulässt: die Digitalisierung der Lebenswelt mit ihren Auswirkungen auf die individuelle und gemeinschaftliche Lebensführung ist nicht abwendbar. Damit stellt sich umso dringlicher die Frage, welche Aufgaben Erziehung und Bildung unter diesen Rahmenbedingungen zukommen.

In ihrer Strategie zur *Bildung in der digitalen Welt* hat die Kultusministerkonferenz verbindliche Anforderungen formuliert, «über welche Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit verfügen sollen, damit sie zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt werden» (KMK [Kultusministerkonferenz] 2016, 11). Eine Umsetzung dieser Aufgabe sieht die KMK nicht in einem isolierten Lernbereich, sondern in der Verantwortung aller (Unterrichts-)Fächer (ebd., 12).

Im Folgenden wird diskutiert, welche Herausforderungen und Problemlagen sich für eine schulische Medienbildung unter den genannten Bedingungen im Spannungsfeld von Medienbildung und unterrichtsfachbezogener Bildung bzw. von Medienpädagogik und Fachdidaktik ergeben und welche Aufgaben damit verbunden sind.

Medienpädagogik und schulische Medienbildung

Die Medienpädagogik versteht sich als Reflexions- und Handlungs- bzw. Gestaltungswissenschaft, die auf eine «forschungsbasierte sowie praxisrelevante Theoriebildung im Hinblick auf erziehungs- und bildungsrelevantes Handeln in Medienzusammenhängen» zielt (Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE 2018, 202). Um dieses Ziel einer reflexiven Absicherung und einer wissenschaftlich fundierten Begründung medienpädagogischen Handelns zu erreichen, muss sie

- spezifische Begriffsklärungen vornehmen,
- medienpädagogisch relevante Zustände beschreiben und überprüfen,

- Zielvorstellungen für pädagogisch-medienbezogene Aktivitäten formulieren und begründen sowie
- Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Voraussetzungen, Zielen und Vorgehensweisen medienpädagogischen Handelns formulieren und prüfen (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 45).

Zentraler Gegenstand der Medienpädagogik sind Medien, deren terminologische Bestimmung eine der genannten Aufgaben ist. Dabei erweist es sich aus verschiedenen Gründen als zweckmässig, Medien als «Mittler [zu verstehen], durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und verarbeitet, übertragen, gespeichert oder wiedergegeben bzw. präsentiert werden und verfügbar sind» (ebd., 33). Unter einen solchen Medienbegriff lassen sich sowohl verschiedene Medienarten und mediale Angebote als auch die mit der Erstellung und Verbreitung verbundenen Infrastrukturen einordnen.

Unterstellt man, dass die Medieninhalte in Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft entstehen, in Zusammenhang mit ihrer Form Einflüsse auf Individuum und Gesellschaft ausüben und mit ökonomischen, rechtlichen, personalen, politischen oder institutionellen Rahmenbedingungen ihrer Produktion und Verbreitung verflochten sind, wird deutlich, dass die Medienpädagogik Anschlussstellen zu weiteren Disziplinen aufweist wie der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Soziologie, der Politikwissenschaft, der Semiotik oder der Informatik. Mit ihrer grundständigen Verankerung in der Erziehungswissenschaft referenziert sie darüber hinaus auf weitere Bezugsdisziplinen wie z.B. die Psychologie oder die Philosophie (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 39).

Historisch gesehen hat sich die Medienpädagogik in zwei Akzentsetzungen entwickelt: Zum einen geht es um die Frage, wie Medien in Lehr- und Lernprozessen genutzt werden können, um spezifische Lernaktivitäten anzuregen und zu unterstützen. Dieser Zweig hat sich in Form der Mediendidaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen mit Medien etabliert (z.B. Tulodziecki und Herzig 2009; Kerres 2018). Zum anderen geht es um Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die sich angesichts der zunehmenden Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche stellen,

und um ihre Bewältigung. Während anfänglich der Erziehungsgedanke vorherrschend war, ist mit der zunehmenden Betonung von Mündigkeit, Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit und Reflexivität als Zielvorstellungen der Erziehungsbegriff stärker an den Bildungsbegriff herangerückt und beide finden in der Wissenschaft und Lehre von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben ihren Niederschlag.

Medienpädagogik als Wissenschaft entfaltet ihre Praxis als Lehren und Lernen mit Medien und als Medienerziehung und Medienbildung, wobei das Verhältnis wechselseitig in dem Sinne ist, dass Wissenschaft und Praxis gemeinsam an praxisbezogener Theoriebildung und reflektierter Praxis arbeiten. Der Bezug der Medienpädagogik zur Schule liegt bei der Mediendidaktik auf der Hand. Als Institution des Lehrens und Lernens nimmt die Frage, wie Unterrichtsmittel in Form von Medien Lernprozesse anregen und unterstützen können, seit langem breiten Raum ein. Erste Überlegungen finden sich schon bei Johan Amos Comenius (1658). In der Allgemeinen Didaktik führte Heimann (1962) Medien als eigenes Strukturelement von Unterricht ein. Neben der grundsätzlichen Bedeutung der Medien für Lehr-Lernprozesse liegt es nahe, dass spezifische Fragen der Gestaltung von Unterricht mit Hilfe von Medien fachdidaktisch diskutiert werden und es im Eigeninteresse der Unterrichtsfächer liegt, entsprechende Möglichkeiten unter den jeweiligen medialen Bedingungen auszuloten (s.u.). Ansätze einer Medienerziehung hingegen wurden zunächst in Bezug auf einzelne Medien(-arten) entwickelt, z.B. als Film- oder Fernseherziehung, bevor im Zuge der Diskussion um eine grundlegende Medienbildung auf medienartübergreifende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen abgehoben wurde. Anders als in der Mediendidaktik waren diese Aufgaben nicht genuin mit jedem Unterrichtsfach verbunden, sondern einzelne Fächer wurden im Sinne von Leitfächern als prädestiniert für eine Auseinandersetzung betrachtet, u.a. die Fächer Deutsch, Kunst, Musik oder weitere gesellschaftswissenschaftliche Fächer (KMK 1995, 20). Vorstellungen dazu, welche Kompetenzen in der Schule aus Sicht der Medienpädagogik entwickelt werden sollten, finden sich z.B. in einem fächerübergreifenden Orientierungsrahmen schulischer Medienbildung (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 208).

Die in der Strategie der KMK zur *Bildung in der digitalen Welt* (2016) festgelegte Umsetzung der Medienbildung in der Schule setzt auf die Beteiligung aller Fächer und kann auf zwei Vorgehensweisen beruhen: zum einen können, von dem übergreifend formulierten Kompetenzrahmen für die Medienbildung ausgehend, einzelne Aufgaben der Medienbildung den Unterrichtsfächern zugeordnet werden; zum anderen kann, vom Medienbezug des jeweiligen Unterrichtsfaches ausgehend, danach gefragt werden, welchen Beitrag das Fach zu übergreifenden Zielen der Medienbildung leisten kann (Spanhel 1999, 32). Beide Strategien verweisen auf spezifische Herausforderungen und Problemlagen einer schulischen Medienbildung:

- Medienpädagogische Aufgaben werden nicht von einem entsprechenden Fach- oder Lernbereich übernommen, sondern ‹aufgelöst› und auf Unterrichtsfächer verwiesen, die nicht alle unmittelbar Bezugsdisziplinen darstellen. Dies bedeutet, dass die Medienpädagogik nur den Referenzrahmen bildet, der durch Beiträge der Fächer inhaltlich ausgestaltet werden muss. Ist der Kompetenzrahmen darüber hinaus nicht medienpädagogisch disziplinär verankert und begründet, sondern Ergebnis bildungspolitischer Konsensbildung, besteht die Gefahr von ‹Leerstellen›, d.h. einer ggf. eklektischen Anlage von Medienbildung.
- Wenn medienpädagogische Expertise nicht über einen eigenen Lernbereich in schulische Medienbildungsprozesse eingebracht wird, dann muss sie in die einzelnen Fächer Eingang finden. Dies bedeutet, dass zum einen alle Fachlehrpläne um entsprechende medienbezogene Kompetenzen erweitert werden müssen und zum anderen in der hochschulischen Ausbildung entsprechende medienpädagogische Kompetenzen insbesondere in den Fachdidaktiken aufgebaut werden müssen.
- Die schulische Umsetzung von Medienbildung erfordert einen komplexen Schulentwicklungsprozess, in dem ein schulspezifisches Medienbildungscurriculum über die Jahrgangsstufen und Fächer hinweg als konsistentes Konstrukt entwickelt werden muss. Ziel ist dabei, für Schülerinnen und Schüler abgestimmte Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen die avisierten Kompetenzen entwickelt werden können.

Exemplarisch lassen sich die genannten Aspekte an dem Versuch illustrieren, zu Beginn der 1980er Jahre eine informationstechnische Grundbildung – zunächst als eigenständigen Bereich, später integrativ zur Medienbildung – einzuführen. Dieser Versuch muss letztlich als gescheitert angesehen werden, insbesondere aus Gründen einer fehlenden Konkretisierung des Inhalts- und Gegenstandsbereiches der Grundbildung und dessen Abstimmung mit und Abgrenzung von den beteiligten Fächern (Herzig 2012, 1:34–42; Wilkens 2000).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich die Frage, wie der Anspruch einer umfassenden Medienbildung im Sinne des Kompetenzrahmens der KMK eingelöst werden kann. Eine Schlüsselrolle dürfte hier den Fachdidaktiken zukommen. Insbesondere für die Fächer, die keine Bezugsdisziplinen der Medienbildung darstellen und die bisher in der Medienbildung keine Leitfunktion übernommen haben, stellt sich die Aufgabe, Bezüge des betreffenden Faches zur digital vernetzten Welt aufzuarbeiten und zu prüfen, welche Beiträge es zum Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern leisten kann.

Fachdidaktik und schulische Medienbildung

Wenngleich Fachdidaktiken enge Bezüge zu Nachbardisziplinen aufweisen und innerhalb ihrer Aussagesysteme auf interdisziplinäre Bezugnahmen angewiesen sind, handelt es sich um eigenständige Forschungsdisziplinen und Hochschulfächer. Ausdruck dieser Eigenständigkeit sind auf organisatorischer Ebene etwa eigene Fachgesellschaften, Tagungen und Nachwuchsprogramme und auf inhaltlicher Ebene eigene Tätigkeitsfelder und spezifische Aufgaben und Ziele (Leuders 2015, 215–16). Dieser disziplinäre Status als wissenschaftliche Einrichtung ist vergleichsweise jung. Erst 1998 hat die, heute als Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) benannte, damalige Dachgesellschaft verschiedener Einzelfachdidaktiken einen Konsens über Gegenstandsbereiche und Aufgaben der Fachdidaktik beschlossen und veröffentlicht:

> «Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. In ihren Forschungsarbeiten befasst sie sich mit der Auswahl, Legitimation

> und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem widmet sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien» (KVFF [Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften] 1998, 13–14).

Trotz aller laufenden Anpassungen und Aktualisierungen kann dieses Verständnis nach wie vor als gültig angenommen werden (Vollmer 2017, 13). Das Erkenntnisinteresse fachdidaktischer Forschung im Sinne einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin ist also auf fach- bzw. domänenspezifische Lern- und Lehrprozesse gerichtet. Diese Zielperspektive bedarf multiperspektivischer Zugriffe, z.B. in Anlehnung an die jeweilige Bezugs- bzw. Fachwissenschaft, an die Pädagogische Psychologie und an die Allgemeine Didaktik (Parchmann 2013, 32). Die Aufgabe der Fachdidaktik besteht dann darin, «etwas Neues aus dem Gefüge der verschiedenen Erkenntnisse und Theorien zu entwickeln» (ebd.). Dieses Selbstverständnis bricht mit Vorstellungen von einer Fachdidaktik als blosser «Vermittlungswissenschaft» (Weißeno 2015, 5) für bestimmte fachliche Inhalte und rückt stattdessen die Auffassung in den Vordergrund, dass es sich beim fachlichen Lehren und Lernen immer um einen spezifischen, auf bestimmte Gegenstände gerichteten Prozess handelt. Bezüge zu weiteren für das Verständnis von (Fach-)Unterricht relevanten Aspekten sind dabei selbstverständlich zu berücksichtigen, der Referenzrahmen sind aber die jeweiligen Fachgegenstände. Typische unterrichtliche Gegenstandsbereiche, mit denen sich Fachdidaktiken auseinandersetzen, sind dann etwa die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften, die Auswahl fachwissenschaftlicher Gegenstände und Zugänge, die Untersuchung der mit diesen Entscheidungen verbundenen Wirkungen und Effekte auf allen Ebenen des Unterrichts und der daran Beteiligten und der darauf fussende Beitrag zur Theoriebildung (ebd., 7-8). Parallel zu den Bemühungen um eine Profilierung der Fachdidaktiken finden sich jüngst auch vermehrt Vorschläge und Diskussionen zur Erarbeitung und Fundierung einer

‹Allgemeinen Fachdidaktik›, verstanden als «Gesamtkonzept fachlicher Bildung» (Bayrhuber 2017, 253), das Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge des fachlichen Lernens in verschiedenen Fächern fasst und systematisiert (Abraham und Rothgangel 2017).

Die Kürze des Abrisses zur fachdidaktischen Profilbildung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass bereits die ‹Auswahl› der jeweiligen Bezugs- resp. Fachwissenschaft keineswegs trivial ist. Wenngleich zwar die grobe Zuordnung zuallermeist naheliegend ist, ist die Frage der Gewichtung von Teildisziplinen bereits erheblich diffiziler und nicht selten sind im Fachdiskurs selber Rolle und Stellung von Teildisziplinen unklar. Aufgrund der zumeist auch bereits institutionell (Fachdidaktiken sind an Universitäten in der Regel Fächern zugeordnet) noch grösseren Distanz ist die Justierung des Verhältnisses von Fachdidaktiken und benachbarten Bezugsdisziplinen, die ja wiederum auch oftmals eine Vielzahl von Teildisziplinen aufweisen, nicht minder aufwändig.

In Bezug auf (digitale) Medien finden sich seit Jahrzehnten fachdidaktische Vorschläge zum lernförderlichen Einsatz von Medien in nahezu allen Fachkulturen (z.B. Ladel, Knopf, und Weinberger 2018). Entsprechende didaktische Fragestellungen wurden allerdings nicht von Anfang an aus fachdidaktischen Disziplinen heraus entwickelt, sondern z.T. von zentralen Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen (Tulodziecki 2015, 67–68; Kerres 2018, 54).

Die Frage des Beitrages der Fächer zu einer umfassenden Medienbildung, die neben mediendidaktischen auch medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben einbezieht, ist hingegen weitaus unsystematischer von den Fachdidaktiken aufgegriffen worden. Im Zuge des gesamtgesellschaftlichen Stellenwerts und der sozialisatorischen Relevanz digitaler Medienentwicklungen scheint sich diese Distanz nun merklich zu verringern. Im Juli 2018 positioniert sich die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) mit einem Papier zur *Fachlichen Bildung in der digitalen Welt* (GFD 2018, 1), das die selbsterklärten Aufgaben und Ziele der beteiligten fachdidaktischen Fachgesellschaften in der digital vernetzten Welt beschreibt. Ausgehend vom BMBF-Strategiepapier *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* und der KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* wird insbesondere die fachliche Dimension des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung fokussiert:

> «Kompetenzerwerb und Bildungsprozesse im Zeichen der Digitalisierung sind untrennbar mit Fachlichkeit und fachlichen Fragen verbunden. Bildung in der digitalen Welt ist deshalb immer auch fachliche Bildung, die im Fachunterricht erfolgt und von den Fachdidaktiken als Wissenschaften des fachlichen Lehrens und Lernens theoretisch, empirisch und konzeptionell in den Blick genommen werden muss.» (ebd., 4-5)

Als die für die Umsetzung zentrale Referenzdisziplin werden explizit die Medienpädagogik genannt (ebd., 2) und vier Ansatzpunkte vorgeschlagen, wie sich fachliche Bildung in der digitalen Welt nun ausschärfen sollte (ebd., 1-3):

1. Fachliche Kompetenzen digital fördern
   Die im Fachunterricht aufzubauenden und zu fördernden fachlichen Kompetenzen müssen sich heute in formellen und informellen Kontexten auch «auf digitalen Anwendungs- und Handlungsfeldern bewähren» (ebd., 1). Die Planung fachlicher Lehr- und Lernprozesse muss diese Perspektive einbeziehen und vor dem Hintergrund der Fragen erfolgen, ob sich das fachliche Lernen durch den Einsatz digitaler Medien wirksamer gestalten lässt und ob dieser Einbezug dazu beiträgt, «für die Nutzung fachlicher Kompetenzen in einer digitalen Welt bestmöglich vorzubereiten» (ebd., 2).

2. Digitale Kompetenzen fachlich fördern
   Überfachliche Kompetenzbereiche müssen mit fachlichen Perspektiven verbunden werden, denn «[e]rst in der Kombination mit fachlichen Kompetenzen und damit verknüpften Inhalten erhalten digitale Kompetenzen [...] einen Fokus, in dem sie zur Anwendung gelangen und geübt, reflektiert bzw. gefördert werden können» (ebd., 2).

3. Fachliche digitale Kompetenzen über die KMK-Standards hinaus
   Neben der fachlichen Förderung digitaler Kompetenzen ist der digital vernetzte Wandel auch mit der Entstehung neuer Anforderungen verbunden, die ganz spezifische fachliche digitale Kompetenzen erforderlich machen (ebd., 2-3). So geht etwa die analysierende

Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Produkten im Fach Deutsch mit der Aufgabe einher, bei der Vermittlung von Sprachkompetenz ganz neue Dimensionierungen zu berücksichtigen, da digitale Erzeugnisse zumeist nicht nur schriftsprachliche, sondern gleichzeitig auch rezeptive und auditive Zugänge aufweisen, die in Kombination zu einem ganz neuen, eigenständigen digitalen Produkt werden und folglich fachlicher digitaler Kompetenzen bedürfen.

4. Digitale personale Bildung im Fachunterricht fördern
   Dieser Bereich rekurriert auf eine «fachspezifische Reflexions- und Kritikfähigkeit über digitale Medien» (ebd., 3). Fachgegenstände sollen etwa aus verschiedenen Perspektiven im Hinblick auf ihre Herausforderungen für das Selbst- und Weltverhältnis von Kindern und Jugendlichen beleuchtet werden. Dies kann von der Auseinandersetzung mit sprachlichen, medienkulturgeschichtlichen oder ethischen Aspekten digitaler Kommunikation über die Reflexion über technische Möglichkeiten zum Schutz von digitaler Identität bis hin zu Big Data und Künstlicher Intelligenz reichen.

Die Fachdidaktiken sehen damit ihre Aufgaben im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung als deutlich über den Kompetenzrahmen der KMK hinausgehend. Neben mediendidaktischen Aspekten sollen umfassend Fragen der Medienbildung und das Selbstverständnis des Faches im Kontext von Digitalisierung in den Blick genommen werden. Mit Bezug auf die Medienpädagogik ist dies insofern bemerkenswert, als dass hier ein breites selbstreflexives Arbeitsprogramm formuliert wird, in dem Medien nicht nur eine additive und funktionale Rolle spielen. Für das Fach Deutsch hat Wermke Ende der 1990er Jahre in ähnlicher Weise im Rahmen ihres Ansatzes zur integrativen Medienerziehung auf die Reflexion eines veränderten Selbstverständnisses des Faches in Anbetracht der Medienentwicklung sowie der Veränderung von Gegenstandsbereichen hingewiesen (Wermke 1997, 28–29).

Für das Fach Mathematik findet sich ein erster konzeptioneller Entwurf, der sich der Frage einer umfassenden fachlichen Medienbildung zuwendet (Hischer 2016). Unter dem Begriff des ‹Medialitätsbewusstseins›

entfaltet Hischer (ebd., 72) ein Fachverständnis, wonach sich medienpädagogische Zielbereiche nicht als eine zusätzliche Aufgabe verstehen, die an die Fächer herangetragen wird, sondern als unweigerlicher Bestandteil, der zur Erreichung der fachbezogenen Ziele erforderlich ist und immer schon war. Diese Auffassung steht in einem engen Zusammenhang mit einem medienpädagogischen Grundverständnis, wonach die Reflexion über und der Einsatz von Medien immanenter Bestandteil eines jeden Unterrichts sein müssen, weil Medien Werkzeuge der Weltaneignung sind und damit immer einen Bezug zu Fachfragen haben (Wagner 2013, 60–61). Medialitätsbewusstsein im Mathematikunterricht bedeutet, (digitale) Medien hinsichtlich ihrer Relevanz für mathematische Prozesse in den Blick zu nehmen. Medien sollen nicht nur zur Anwendung von, sondern (immer) auch zur «Reflexion über Mathematik» (Hischer 2016, 409) genutzt werden. So lassen sich etwa soziale Netzwerke als charakteristische Onlinedienste der Digitalisierung im Mathematikunterricht sowohl unter graphentheoretischen Modellierungsaspekten als auch aus der Perspektive sozialer Prozesse thematisieren, mit dem Ziel, so einen umfassenden fachlichen Beitrag zur Medienbildung zu leisten (ebd., 405-406).

Fazit

Eine umfassende schulische Medienbildung im Sinne des Lernens mit und über Medien wird aus der Disziplin der Medienpädagogik heraus begründet. Sie weist – insbesondere angesichts der alle Lebensbereiche umfassenden Digitalisierung und Mediatisierung – vielfältige Verbindungen zu Bezugsdisziplinen und Unterrichtsfächern auf. Insofern sind medienpädagogische Inhaltsbereiche auch zentrale Gegenstände fachdidaktischer Disziplinen. Darüber hinaus führen Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung auch zu neuen Gegenständen und Methoden einzelner Fächer, die wieder Rückwirkungen auf allgemeinbildende (Medien-)Kompetenzen haben können.

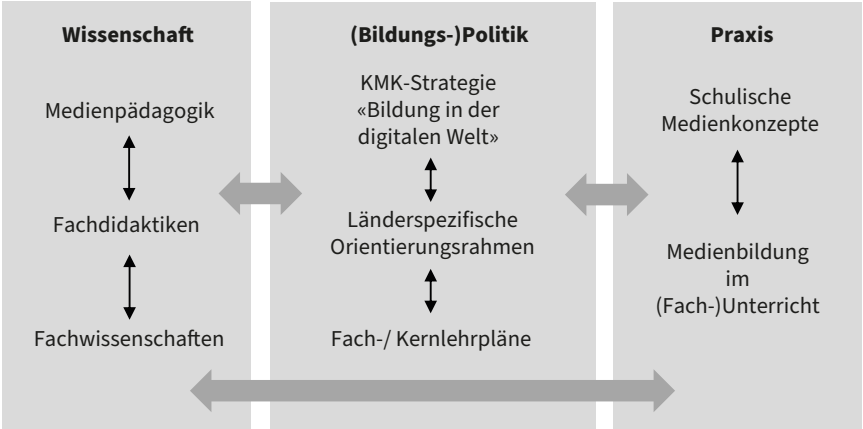

Abb. 1.: Ebenen und Spannungsfelder schulischer Medienbildung.

Setzt man bildungspolitisch auf eine integrative Realisierung von Medienbildung, d.h. ohne einen eigenen Lernbereich oder ein eigenes Fach, so bedeutet dies, dass entsprechend abgestimmte schulische Lerngelegenheiten geschaffen werden müssen, die in der Summe der Beiträge aller Unterrichtsfächer einen umfassenden Kompetenzerwerb ermöglichen.

Neben der Entwicklung von – auf die KMK-Strategie abgestimmten – länderspezifischen Orientierungsrahmen und medienbezogenen Fach- bzw. Kernlehrplänen besteht derzeit die Herausforderung in der Entwicklung fachdidaktischer Zugänge zur Medienbildung und deren Vernetzung unter einem medienpädagogisch begründeten Orientierungsrahmen zur Medienbildung. Da es dabei nicht nur um die konzeptionelle curriculare Anbindung gehen kann, sondern auch um forschungsbasierte Zugänge, ist dies ein langfristiger Prozess, der auch viele Anschluss- und Verbindungsmöglichkeiten zu medienpädagogischer Forschung im Schulkontext bietet. Angesichts der mit der KMK-Strategie verbundenen engen zeitlichen Vorgaben kann jedoch nicht in allen Fächern davon ausgegangen werden, dass die bildungspolitischen Ordnungsdokumente auch forschungsbasiert sind, sondern zunächst noch stärker normative Züge tragen.

Die angemessene und erfolgreiche Umsetzung der mit der KMK-Strategie verbundenen Ziele in der dort vorgeschlagenen integrativen Variante hängt also insbesondere davon ab, inwieweit die genannten fachdidaktischen Aufgaben erfolgreich bewältigt und umgesetzt werden können. Darüber hinaus muss sich dies in hochschulischer Ausbildung von Lehrkräften

und in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung niederschlagen, damit auf der Basis schulischer Medienkonzepte dann in entsprechendem fachbezogenen Unterricht Lernaktivitäten zur Medienbildung initiiert, unterstützt, begleitet und reflektiert werden können. Dabei wird auch zu prüfen sein, ob die integrative Strategie realistisch ist oder ob nicht eine Verbindung von einem verpflichtenden fachübergreifenden Lernbereich, z.B. in der Sekundarstufe I, und fachbezogenen Zugängen zur Medienbildung die zielführendere Alternative ist. Eine solche Perspektive könnte sich auch dann aufdrängen, wenn es nicht gelingt, den Anspruch einer Medienbildung in Bezug auf zentrale Ziel- und Inhaltsbereiche allein durch fachdidaktische Beiträge zu realisieren.

Auch die Sicherstellung der informatischen Anteile der Medienbildung ist angesichts des Lehrkräftemangels in diesem Bereich und der fehlenden Verankerung als Pflichtfach noch ungelöst.

Literatur

Abraham, Ulf, und Martin Rothgangel. 2017. «Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‹Bildungswissenschaft› und ‹Fachwissenschaft›». In *Allgemeine Fachdidaktik*, herausgegeben von Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut J. Vollmer, und Horst Bayrhuber, 15–21. Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer; Band 1. Münster New York: Waxmann.

Bayrhuber, Horst. 2017. «Aufgaben der Allgemeinen Fachdidaktik». In *Allgemeine Fachdidaktik*, herausgegeben von Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut J. Vollmer, und Horst Bayrhuber, 248–53. Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer ; Band 1. Münster New York: Waxmann.

Comenius, J.A. 1658. *Orbis sensualium pictus. Nachdruck der Erstausgabe von 1658*. Dortmund: Harenberg.

GFD [Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.]. 2018. «Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik». http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf.

Heimann, Paul. 1962. «Didaktik als Theorie und Lehre», *Deutsche Schule*, 54 (9): 407–27.

Herzig, Bardo. 2012. *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. Bd. 1. Handbuch Medienpädagogik. München: kopaed.

Hischer, Horst. 2016. *Mathematik – Medien – Bildung. Medialitätsbewusstsein als Bildungsziel: Theorie und Beispiele*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14167-7_1.

Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Aufl. De Gruyter Studium. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.

KMK [Kultusministerkonferenz]. 1995. «Medienpädagogik in der Schule. Erklärung vom 12.05.1995». Berlin: Sekretariat der KMK.

KMK [Kultusministerkonferenz]. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016». Berlin: Sekretariat der KMK.

KVFF [Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften]. 1998. «Fachdidaktik in Forschung und Lehre». Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften. http://www.fachdidaktik.org.

Ladel, Silke, Julia Knopf, und Armin Weinberger, Hrsg. 2018. *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2.

Leuders, Timo. 2015. «Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (2): 215–34. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138860.

Parchmann, Ilka. 2013. «Wissenschaft Fachdidaktik – Eine besondere Herausforderung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 31 (1): 31–41.

Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE. 2018. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». In *Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards. Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr, 201–9. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: kopaed. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X.

Spanhel, Dieter. 1999. *Integrative Medienerziehung in der Hauptschule: ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation*. München: KoPäd-Verl.

Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Medienpädagogik von der Nachkriegszeit bis zum Ende der 1970er-Jahre». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander, 63–93. Weinheim: Beltz Juventa.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard, und Bardo Herzig. 2009. *Handbuch Medienpädagogik, Bd. 2: Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden*. München: kopaed.

Vollmer, Helmut J. 2017. «Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland». In *Allgemeine Fachdidaktik*, herausgegeben von Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut J. Vollmer, und Horst Bayrhuber, 11–14. Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer ; Band 1. Münster New York: Waxmann.

Wagner, Wolf-Rüdiger. 2013. *Bildungsziel Medialitätsbewusstsein: Einladung zum Perspektivwechsel in der Medienbildung*. München: kopaed.

Weißeno, Georg. 2015. «Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie». In *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*, herausgegeben von Georg Weißeno und Carla Schelle, 3–20. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_1.

Wermke, Jutta. 1997. *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt: Deutsch*. München: KoPäd-Verl.

Wilkens, Ulrike. 2000. *Das allmähliche Verschwinden der informationstechnischen Grundbildung: zum Verhältnis von Informatik und Allgemeinbildung*. Als Ms. gedr. Berichte aus der Informatik. Aachen: Shaker.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienpädagogik und Hochschuldidaktik

Einblicke zu professionsbezogenen und persönlichen Verwebungen

Diana Bücker und Iris Neiske

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag entstand aus der Motivation heraus, Verwebungen der beiden Berufs- und Handlungsfelder Medienpädagogik und Hochschuldidaktik in ihrer professionstheoretischen Entwicklung und ihrer konkreten Verbindung im Kontext des digitalen Lehrens und Lernens an Hochschulen allgemein und im Besonderen an der Universität Paderborn darzustellen. Der Beitrag setzt einzelne theoretische und praktische Schlaglichter und fokussiert dabei die besondere Bedeutung von Kooperationen zwischen den Bereichen.

Academic Development and Media Education

Abstract

The article was based on the motivation to picture the interweaving of media education and Academic Development in the context of digital teaching and learning at universities in particular at the University of Paderborn. The contribution was motivated by the idea to present the interweaving of the two

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

Bücker, Diana, und Iris Neiske. 2020. «Medienpädagogik und Hochschuldidaktik. Einblicke zu professionsbezogenen und persönlichen Verwebungen». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 299–312. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.16.X.

professional and action fields of media pedagogy and didactics in higher education in their profession-theoretical development and their concrete connection in the context of digital teaching and learning at universities, in particular at the University of Paderborn. The contribution highlights individual theoretical and practical aspects and focuses on the special importance of cooperation between the areas.

Einstieg und Motivation

Immer mehr erfüllen Medien grundlegende Funktionen im Prozess von Erziehung und Sozialisation sowie von Lehren und Lernen. Die Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als Berufsfeld setzt sich in diesen über die gesamte Lebensspanne hinweg bedeutsamen Prozessen, reflexiv mit Fragen der pädagogischen Bedeutung auseinander (vgl. u.a. Tulodziecki 2011.; Hartung-Griemberg und Schorb 2017). Die Integration insbesondere digitaler Medien als ‹Lernarchitekturen› für Prozesse des Forschen und Lernens an Hochschulen (vgl. Schiefner-Rohs und Kerres 2012) stellen ein zentrales Handlungsfeld der Medienpädagogik dar. An diesem Punkt ergeben sich Schnittmengen mit der Hochschuldidaktik, welche als anwendungsorientierte Disziplin auf die theoretische Erforschung und praktische Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse im gesamten Hochschulbereich abzielt und ein geeignetes Wissens- und Handlungsrepertoire bereitstellt (Helmke und Schrader 2010, 273; Eckstein 1972, 12).

Der vorliegende Beitrag stellt Verwebungen dieser beiden Berufs- und Handlungsfelder anhand der Diskurse um Professionalisierung und Digitalisierung in der Hochschullehre dar und ergänzt theoretische Perspektiven um ausgewählte Beispiele aus der Praxis an der Universität Paderborn. Einen entscheidenden Beitrag zur Verknüpfung und wechselseitigen Befruchtung der beiden Disziplinen leistete Dorothee Meister, insofern greift der Beitrag auf Projekte und Konzeptionierungsbeispiele ihrer Vita zurück. Dabei erhebt der Beitrag keineswegs Anspruch auf eine allumfassende theoretische Analyse und Gegenüberstellung der beiden multidisziplinären Bereiche. Vielmehr sollen einzelne Schlaglichter gesetzt werden, die ganz im Sinne eines Beitrags für eine Festschrift neue Perspektiven eröffnen sollen.

In einem ersten Schritt werden die historische Entwicklung der beiden Bereiche kurz rekonstruiert und bestehende professionstheoretische Überlegungen zusammengeführt. Als gemeinsame Herausforderung betrachtet der Beitrag wie medienpädagogische und hochschuldidaktische Veränderungsprozesse nachhaltig begleitet werden können und fokussiert dabei die besondere Bedeutung von Akteurskonstellationen und Kooperationen.

Entwicklung und Professionalisierung von Medienpädagogik und Hochschuldidaktik – eine grobe Skizze zur Einordnung

Die Wurzeln von Medienpädagogik und Hochschuldidaktik lassen sich weit zurückdatieren.[1] Mit jedem Aufkommen bis Dato noch unbekannter Medien oder neuer (unkonventioneller) Positionen und Theorien im Bereich der Bildung gab es Bemühungen, sich mit den damit einhergehenden Veränderungen und dadurch ergebenden pädagogischen und didaktischen Konsequenzen auseinanderzusetzen (Meister 2005, 3). Die Reaktionen fielen dabei vielfältig aus. Von euphorisch über pragmatisch bis hin zu verweigernd. Es gab Akteure, die Veränderungsprozesse forcierten und Akteure, die Widerstände und Bedenken zeigten (Meister 2018, 1; 2005, 8).

Die heutige Medienpädagogik und Hochschuldidaktik als Berufsfelder und Disziplinen können als Ergebnis von (pädagogischen) Reaktionen auf verschiedenste gesamtgesellschaftliche Entwicklungen gesehen werden. So entwickelte sich der Begriff der Medienpädagogik aus dem Bestreben heraus,

> «einen allgemeinen Begriff für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem immer größer gewordenen Spektrum an Massenmedien zu finden» (Tulodziecki 2011, 12).

1 Dieser Beitrag dient nicht einer intensiven historischen Diskussion, daher sei für die Medienpädagogik auf Schorb (1995) und Süss, Lampert, und Wijnen (2013) und für die Hochschuldidaktik auf Dany (2007) und Huber (1983), Bücker (i.V.) verwiesen. Vielmehr soll auf Gemeinsamkeiten in der Entwicklung hingewiesen werden, die bei der zumeist getrennten Betrachtung der beiden Handlungsfelder wenig offensichtlich erscheinen.

Die Hochschuldidaktik sowie Ideen zur Hochschuldidaktik werden als «Antwort- und Korrekturversuche gegenüber jeweils problematisch gewordenen realen Zuständen und Entwicklungen in der Hochschule» analysiert (Huber 1983, 127). Die Wahl des Begriffs der Hochschuldidaktik fiel in den Reformdiskussionen der 60er Jahre in der BRD, ausgelöst durch die Ablehnung einer pädagogischen Einflussnahme der Universität auf die Studierenden (ebd., 123).

Bis dahin zumeist noch unter Stichworten wie bspw. Filmkunde, Hodegetik, Hodegese, Methodik des akademischen Studiums, datieren historische Rückblicke die Verwendung von Medienpädagogik und Hochschuldidaktik als Begriffe die jüngere Vergangenheit der 1960er bis 70er Jahre. Trotz der Einführung und verbreiteten Nutzung der Signen sind begriffliche Unklarheiten und Überschneidungen nachweisbar. Bestimmungsversuche werden bis heute von kritischen Diskussionen begleitet, welche die Teilbegriffe (Medien-)Pädagogik und (Hochschul-)Didaktik und die jeweiligen Auslegungen betreffen. Für die Medienpädagogik betrifft dies insbesondere den Diskurs, ob es um die Nutzung der Medien oder die Thematisierung der Medien als Gegenstand geht. Überschneidungen gibt es mit Begriffen wie Medienkunde, Mediendidaktik, Medienbildung und -erziehung, die mal komplementär, mal synonym, mal als Ordnungssystem verstanden werden wobei sich. letzteres durchgesetzt hat (Tulodziecki 2011, 12-13). Für die Hochschuldidaktik betrifft diese Kritik den Begriff der Didaktik, der missverständlich sowie Aus- und Abgrenzungen suggerierend erscheint (u.a. Huber 1983, 116). Damit einher geht das Ringen um Akzeptanz eines möglichst breiten Verständnisses der beiden Handlungsfelder, das über mikrodidaktische Überlegungen hinaus geht und auf eine Integration medienpädagogischer und hochschuldidaktischer Konzepte auf allen Ebenen der jeweiligen Gegenstandsbereiche abzielt. Aktuelle Diskurse beziehen daher dezidiert die Begriffe der Hochschul- und Medienbildung sowie Hochschul- und Medienentwicklung ein[2].

Innerhalb der Entwicklungen von Medienpädagogik und Hochschuldidaktik lassen sich verschiedene Phasen bzw. Arbeitsansätze nachweisen.

2 Diese Diskurse wurden bei der Konzeptionierung und Gründung der Stabsstelle Hochschuldidaktik und Bildungsinnovationen 2009 an der Universität Paderborn zu Grunde gelegt. Durch verschiedene Drittmittelprojekte wurde diese Stabsstelle kontinuierlich weiterentwickelt.

Die Medienpädagogik wird in chronologischer Reihenfolge in normative und bewahrpädagogische Ansätze (Beginn 20. Jhd.), instrumentalisierende und ideologisierende Zwecke (1930er), präventive und aufklärende Ausrichtungen (50er), kritisch emanzipatorische, technologisch funktionale (60er) sowie reflexive und handlungsorientierte Medienkonzepte (70er) differenziert. Während sich hier die Ansätze in zeitlicher Abfolge leichter anordnen lassen, aber auch in heutigen Diskussionen komplementär anzutreffen sind, werden für die Hochschuldidaktik grundlegende Ausrichtungen als parallele sich konkurrierende Konzeptualisierungen benannt (Süss, Lampert, und Wijnen 2013, 95ff.; Huber 1983; Bücker i.V.). Huber differenziert in folgende sechs Arbeitsansätze: unterrichtstechnologisch, sozialpsychologisch, curricular, wissenschaftstheoretisch, berufspraxisbezogen und sozialisationstheoretisch. Er führt weiter aus, dass mit diesen Strömungen dahinterstehende (politische) Ziele und Selbstverständnisse der einzelnen Akteure in Beziehung zu setzen sind: Huber benennt die drei als technologische, funktionale oder kritisch-emanzipatorische Rationalisierung, Eckstein (2012) differenziert in pragmatischem und theoretischem Vorgehen.

Die enge Verzahnung mit gesellschaftlichen Entwicklungen, besonders politischen und ökonomischen Konjunkturen ist beiden Handlungsfeldern inhärent (vgl. u.a. Schorb 1995, 15; Wildt 2013; Bücker i.V.). Daraus ergibt sich eine historische Entwicklung beider Bereiche, die gekennzeichnet ist durch eine wechselhafte Konjunktur, immer abhängig vom Stellenwert und der (gesellschaftlichen) Verantwortung, der ihnen zugeschrieben wird oder von den jeweiligen Vertreterinnen und Vertretern eingefordert wird (vgl. u.a. Schorb 1995, 15; Wildt 2013, 27; Bücker i.V.). Phasen von Ablehnung und Annäherung wechselten sich ab (Hüther und Podehl 2005, 116 zitiert nach Süss, Lampert, und Wijnen 2013, 62).

Dadurch wurde

> «eine Vielfalt von Zugängen und Fragestellungen, von Ideen und Konzepten, Theorien und Methoden sowie von Konnotationen und Kontexten in unterschiedlichen Organisationsformen und Institutionalisierungen, Projekten, informellen Handlungszusammenhängen und individuellem Engagement hervorgebracht» (Wildt 2013, 27).

Sowohl der Medienpädagogik als auch der Hochschuldidaktik wird trotz ihrer bisherigen (Weiter-)Entwicklungen und Professionalisierungstendenzen attestiert, ‹sich in einer Selbstfindungsphase› zu befinden und noch offene Fragen nach dem eigenen Selbstverständnis zu haben (Meister und Urban 2014; Stolz und Bücker 2018; Süss, Lampert, und Wijnen 2013, 15).

Diese Diversifikation und Uneindeutigkeit führt zu der Frage, wie die Entwicklung der Handlungsfelder vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen zu deuten sind. Als erziehungswissenschaftliches Kernthema fördert der Diskurs um Profession, Professionalisierung und Pädagogische Professionalität auch in den Bereichen der Medienpädagogik und der Hochschuldidaktik theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse zu Tage (Scholkmann u.a. 2018; Hugger 2008; diverse Jahrbücher Medienpädagogik u.w.)[3]. Dabei stehen besonders Fragen nach der Bezugsdisziplin, der Institutionalisierung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die wissenschaftliche Fundierung des Handelns und das professionelle Selbstverständnis der Akteure im Vordergrund der Überlegungen. Indes ist sich die Community noch uneins, was professionelles Handeln konkret für die jeweiligen Handlungskontexte bedeutet (Stolz und Bücker 2018). Einen besonderen Stellenwert kommen hier dem Theorie-Praxis-Verhältnis und den beruflichen Handlungsdilemmata zu. Eine notwendige professionstheoretische Reflexion der strukturellen Kennzeichen des Berufs auf der einen Seite steht einer gleichzeitigen tatsächlichen Verberuflichung auf der anderen Seite gegenüber. Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass es beiden Feldern an einer notwendigen Nachhaltigkeit der bisherigen Massnahmen fehlt. Weiter geht auch der gesellschaftliche Diskurs über Willenserklärungen nicht grundlegend hinaus (Süss, Lampert, und Wijnen 2013; Hugger 2008, 555 u. 565; Stolz und Bücker 2018; Meister und Urban 2014; Meister 2018, 2).

So schliesst sich die Frage an, wie Innovationsprozesse durch medienpädagogische und hochschuldidaktische Massnahmen angestossen und nachhaltige Veränderungsprozesse erreicht werden können. Der folgende Abschnitt fokussiert dabei spezifische Akteurskonstellationen und das strategische Handeln der Akteure im Berufsfeld als zwei exemplarische Faktoren.

3 Für den Diskurs um das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft sei u.a. auf Huber und Reiber (2017) verwiesen.

Veränderungsprozesse an Hochschulen anstossen – Akteurskonstellationen, Kooperation und strategisches Handeln

Als Pioniere bzw. Erstnutzer greifen Hochschulen auf Medien als Mittel zur Kommunikation von Wissen zurück. Als essenzieller Bestandteil der Arbeitsumgebung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Studierenden in Forschung und Verwaltung, erfolgt der Einzug der Medien im Bereich der Lehre indes eher zögerlich und teilweise mit grossem Vorbehalt (vgl. (Schiefner-Rohs und Kerres 2012, 2). Dies verwundert, da (digitale) Medien als zentrales didaktisches Handlungsfeld innerhalb der Kernaufgabe Lehren und Lernen verstanden werden können (Kamin und Meister 2015, 8).

Die nachhaltige Integration medienpädagogischer und hochschuldidaktischer Konzepte in die Hochschule erfordert ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Akteurinnen und Akteuren aus Studium und Lehre. Dies gilt sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene, auf individueller wie gesamtuniversitärer Ebene.

Den einzelnen Lehrenden wird dabei häufig eine Gatekeeper Funktion zugeschrieben, von denen die langfristige Umsetzung neuer Projekte abhängt. Für den Einsatz digitaler Medien zitieren Schiefner-Rohs und Kerres (2012):

> «Den Lehrenden, ihrer Kompetenz und Motivation kommt eine Schlüsselrolle zu, um E-Learning zu verankern und eine innovative Lehr-LernKultur zu etablieren. Die Gewinnung einer größeren Menge von Lehrenden für E-Learning-Innovationen macht ein Faculty Engagement (Hagner/Schneebeck 2001) notwendig und Maßnahmen, die an den Bedingungen dieser Zielgruppe ansetzen» (Schiefner-Rohs und Kerres 2012, 12 mit Verweis auf Seufert und Euler 2005).

Ein kommunikativ-kooperativer Prozess zwischen den Beteiligten gilt auch für die Hochschuldidaktik als notwendig:

> «Die Entwicklung von Lehre vor dem Hintergrund hochschuldidaktischen Wissens ist keine Ware, die von Hochschuldidaktiker*innen produziert und an die Hochschullehrenden und für Studium und

> Lehre Verantwortlichen weitergegeben wird, sondern eine Leistung, die in einem kommunikativ-kooperativen Prozess zwischen Hochschuldidaktiker*innen und Hochschullehrenden entsteht» (Stolz und Bücker 2018; Stolz, im Druck).

Doch die Zusammenarbeit von Hochschul- und Mediendidaktikern mit weiteren Akteuren scheint herausfordernd. Angestrebte Veränderungsprozesse treffen auf eine auffallend starke Beharrung auf traditionelle und routinierte Lehr- und Lernverfahren und ein direktes Einwirken auf Lehrpersonen scheint nicht möglich. Stolz (i.V.), Schiefner-Rohs und Kerres (2012) und Bücker (i.V.) sehen die Gründe unter Anderem in dem Spannungsfeld von spezifischen Auffassungen hinsichtlich der Notwendigkeit von Veränderungen, den sich daraus ergebenden strategischen Handlungsansätzen auf der Einen und der hohen Autonomie der Lehrpersonen auf der anderen Seite.

Didaktisches Handeln kann – je nach Akteurs- und Projektkonstellation – als Eingriff oder gar Nötigung aufgefasst werden (Schiefner-Rohs und Kerres 2012). «Wird ‹das Neue› zu sehr als Veränderung als Reform oder gar Revolution angekündigt, kann dies die Menschen abschrecken» (Schiefner-Rohs und Kerres 2012, 6, Herv. i. Original). Als notwendige Strategien werden die «allparteiliche Kooperation» (Szczyrba, Heuchemer, und van Treeck 2012), die «Kooperationsherstellung» (Stolz in Druck) sowie ein Active Change, welcher mit vielen Gesprächen, Informationen und Beratungen verbunden ist (Schiefner-Rohs und Kerres 2012, 6) genannt. Weiter fällt der Begriff einer Kultur des Ermöglichens, «[...] denn Ermöglichen ist nicht Herstellen, sondern etwas, das in Interaktion entsteht – jemand oder etwas ermöglicht etwas mit oder für jemand anderen» (Gotzen, Heuchemer, und Treeck 2019). Solche Fragen nach den Momenti und den zentralen Akteurskonstellationen, die eine erfolgreiche Verbreitung und nachhaltige Verankerung als Qualitätssicherungsmassnahme von Digitalisierungsprojekten innerhalb der Digitalisierungsstrategie ausmachen, stehen im i Projekt QuaSiD im Fokus (Graf-Schlattmann u.a. 2018).

Exemplarisch für ein Format, welches auf eben diese Kooperation und Interaktion abzielt, kann die unter Dorothee Meisters Federführung initiierte ‹LernPause› genannt werden.

Die ‹LernPause›

Mit dem Ziel das Digitale Lehren und Lernen als festes Gesprächsthema an der Universität Paderborn zu verankern fand im Februar 2010 ein erstes Paderborner Werkstattgespräch zum Thema ‹E-Learning und Lehre› statt – später in ‹LernPause› umbenannt. Das Besondere an dieser Veranstaltung ist, dass sie Institutsübergreifend angelegt ist, und von der Vizepräsidentin oder dem Vizepräsidenten für Lehre, Studium und Qualitätsmanagement, der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik sowie dem Zentrum für Informations- und Medientechnologien (IMT) organisiert wird.

Das Angebot verbindet das Mittagessen mit einem niedrigschwelligen Fortbildungsangebot. Durch fachliche Impulse zum Thema E-Learning finden sich immer neue Konstellationen von Lehrenden, die die Möglichkeit zum konstruktiven und doch auch informellen Austausch zum Thema Lehre nutzen. Early Adopters treffen auf Early Majority – die Gruppe, deren Innovationsentscheidungsprozess länger dauert, die aber besser zu überzeugen sind und schneller Innovationen umsetzten als die Late Majority. Studierende wie Professoren werden gleichermassen gehört und beteiligt (Budde, Oevel, und Neiske 2017, 1750).

Wie können Hochschulen nun also die nachhaltige Integration von E-Learning und hochschuldidaktischen Ansätzen forcieren? Hochschulen brauchen

> «übergeordnete Strategien für das digitale Zeitalter, um zeitgemäße Lehr- und Lernformate, Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie neue Curriculums- und Studienstrukturen an den Zielen ihrer Hochschulentwicklung, den Zielgruppen der Hochschule und ihrem Profil auszurichten» (Hochschulforum Digitalisierung 2017).

Das Hochschulforum Digitalisierung, dem auch Dorothee Meister seit 2014 angehört, hebt dabei die Notwendigkeit einer individuell angepassten Strategie hervor:

> «Einen einheitlichen Weg dem digitalen Wandel zu begegnen kann es aufgrund der Diversität und Heterogenität der deutschen Hochschulen und der Vielfalt digitaler Lehr- und Lernszenarien dabei kaum geben.» (Hochschulforum Digitalisierung 2017).

Will man klären, was alles unter einer solchen Strategie zu fassen ist, so lässt sich für diesen Beitrag pointiert zusammenführen: Strategieentwicklung ist als Top-Down und Bottom-Up Ansatz zu beschreiben (Graf-Schlattmann u.a. 2018; Schiefner-Rohs und Kerres 2012). Darüber hinaus kann festgehalten werden «was eine Hochschulstrategie – aller Wahrscheinlichkeit nach – nicht ist: Ein Plan, der von der Hochschulleitung entworfen und stringent innerhalb der Arbeitseinheiten durchgeführt wird» (Graf-Schlattmann u.a. 2018, 34).

Projekte der Hochschulentwicklung an der Universität Paderborn

Eine Hochschulstrategie vielmehr als gesamtuniversitären Hochschulentwicklungsprozess zu definieren, führte unter Mitwirkung von Dorothee Meister auch an der Universität Paderborn zu erfolgreichen Projekten. Benannt seien an dieser Stelle

1. das Projekt «Locomotion» (Low-Cost Multimedia Organisation und Production), welches das Ziel verfolgte, eine prozessbasierte Unterstützungsumgebung für E-Learning aufzubauen (Hauenschild, Meister, und Schäfer 2010),
2. das Projekt «Heterogenität als Chance», welches im Rahmen der Qualitätspakt Lehre Förderlinie des BMBF, den gesamten Student-Life-Cycle und die universitäre Lehre in den Blick nimmt (Riegraf u.a. 2018) sowie
3. das Projekt Innoversity, welches im Rahmen des Wettbewerbs «Hochschulbildung und Digitalisierung» des Stifterverbands darauf abzielte, durch ein Innovationsmanagement einzelne Projektideen nachhaltig zu verankern (Budde, Oevel, und Neiske 2017).

Den Projekten ist inhärent, dass in verschiedenen Massnahmenbündeln Hochschulbildung und Digitalisierung zusammen gedacht wurden. Die Schnittstellen von Hochschuldidaktik und E-Learning wurden genutzt und allparteiliche Kooperation durch strukturelle wie inhaltliche Förderung forciert. Die jeweiligen Antragsphasen waren als Bottom-up Prozess angelegt und wurden gemeinsam mit allen Fakultäten und Statusgruppen realisiert.

Fazit

Der Beitrag zeigte erste Berührungspunkte zwischen Medienpädagogik und Hochschuldidaktik auf. Deutlich wurde dabei sicherlich, dass eine vertiefende Analyse lohnenswert und erkenntniserweiternd sein würde.

Ausgehend von den beschriebenen Gelingensbedingungen der Kooperation erscheint es sinnvoll, sich mit weiteren theoretisch-konzeptionellen Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Verbindung von Hochschuldidaktik und Medienpädagogik an Hochschulen auseinanderzusetzen. Denkbar sind hier Überlegungen zur partizipativen Mediendidaktik von Mayrberger (2019) und zur Kooperationsherstellung (Stolz, im Druck) einerseits, sowie die kritische Analyse von Praxisbeispielen des Jungen Forums Medien- und Hochschulforums andererseits (u.a. Barnat u.a. 2013).

Notwendig erscheint weiterhin eine genauere Bestimmung der Begriffe und der vergleichenden Analyse von Aufgaben und Tätigkeitsprofilen. Offen bleibt auch die Frage nach der gegenseitigen Wahrnehmung und Akzeptanz der Berufsfelder. Trotz der gemeinsamen Schnittflächen und Zielvorstellungen mag in der praktischen Arbeit der Eindruck erweckt werden, dass sich «Grabenkämpfe auftun, die noch nicht ausgestanden sind» (Hofhues 2010) und eine Ko-Existenz der Kooperation überwiegt.

Dorothee Meister hätte an dieser Stelle noch einmal deutlich gemacht, welche Bedeutung Allianzen haben und dass es vor allen Dingen um die Erreichung eines gemeinsamen Zieles geht – der innovativen Hochschulentwicklung. Für ihre Weitsicht und Konsequenz möchten wir Dorothee Meister danken. Den Dank sprechen wir Autorinnen stellvertretend für alle (ehemaligen) Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik aus.

Literatur

Barnat, Miriam, Sandra Hofhues, Anne Cornelia Kenneweg, Marianne Merkt, Peter Salden, und Diana Urban. 2013. «Junge Hochschul- und Mediendidaktik: Forschung und Praxis im Dialog». *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*. http://www.hochschullehre.org/?p=396.

Bücker, Diana. i.V. *Die Entwicklung der Hochschuldidaktik im Fokus – eine Grounded Theory*. Dissertation.

Budde, Jannica, Gudrun Oevel, und Iris Neiske. 2017. «Ausgestaltung einer soziotechnischen Infrastruktur für die Verbreitung und nachhaltige Verankerung von digitaler Lehre». In *Informatik 2017*, herausgegeben von Maximilian Eibl und Martin Gaedke, 1745–56. Bonn: Gesellschaft für Informatik.

Dany, Sigrid. 2007. *Start in die Lehre: Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Bildung – Hochschule – Innovation 4. Berlin: LIT.

Eckstein, Brigitte. 1972. *Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte*. Frankfurt am Main: Edition suhrkamp.

Gotzen, Susanne, Sylvia Heuchemer, und Timo van Treeck, Hrsg. 2019. *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens*. Forschung und Innovation in der Hochschulbildung 3. Zentrum für Lehrentwicklung.

Graf-Schlattmann, Marcel, Dorothee M. Meister, Gudrun Oevel, und Melanie Wilde. 2018. «Hochschulstrategie Als Prozess. Zum Allgemeinen Und Hochschulspezifischen Begriff Der Strategie», Juni. https://doi.org/10.5281/ZENODO.1293797.

Hartung-Griemberg, Anja, und Bernd Schorb. 2017. «Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg und Christine Dallmann. 277–83. München: kopaed.

Hauenschild, Wilfried, Dorothee M. Meister, und Wilhelm Schäfer, Hrsg. 2010. *Hochschulentwicklung innovativ gestalten: das Projekt Locomotion an der Universität Paderborn*. Medien in der Wissenschaft 53. Münster, New York, Berlin: Waxmann.

Helmke, Andreas, und Friedrich Wilhelm Schrader. 2010. «Hochschuldidaktik». In *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, von Detlef H. Rost, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.

Hochschulforum Digitalisierung. 2017. «Strategien für Hochschulbildung im digitalen Zeitalter». Hochschulforum Digitalisierung – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. 23. Februar 2017. https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/strategien-hochschulbildung-digitales-zeitalter.

Hofhues, Sandra. 2010. «Hochschuldidaktik, E-Learning und Forschungswolke: Eindrücke von der DOSS 2010». *Sandra Hofhues – «in the Sky»* (blog). 2010. https://www.sandrahofhues.de/2010/03/05/hochschuldidaktik-e-learning-und-forschungswolke_eindruecke-von-der-doss-2010/.

Huber, Ludwig. 1983. «Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung». In *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*, herausgegeben von Ludwig Huber und Dieter Lenzen, 114–38. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden; Bd. 10. Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, Ludwig, und Karin Reiber. 2017. «Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaft». *Erziehungswissenschaft* 28 (1): 85–94. https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.10.

Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Professionalisierung der Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 559–63. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_81.

Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2005. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 4. Aufl., 116–26. München: kopaed.

Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2015. «Medienpädagogik in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, herausgegeben von Dorothee M. Meister, Friederike von Gross, und Uwe Sander, 1–24. Weinheim; Basel: Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/EEO18130315.

Mayrberger, Kerstin. 2019. *Partizipative Mediendidaktik*. Erfurt: Beltz Juventa.

Meister, Dorothee M. 2005. *Einflüsse Neuer Medien auf die Weiterbildung: Rahmenbedingungen, System- und Feldadaptation sowie Anforderungen und Potenziale*. Bielefeld: Universität Bielefeld. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-8095.

Meister, Dorothee M. 2018. «Medienpädagogik. Herausforderungen der Digitalisierung». https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung-digital/medienpaedagogik/?print=pdf.

Meister, Dorothee M., und Diana Urban. 2014. «Entwicklungen der Hochschuldidaktik – ein vergessenes Feld der Professionsforschung?» In *Professionalität: Wissen – Kontext: sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns; [Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe]*, herausgegeben von Martin P. Schwarz, Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff, und Ralf Vollbrecht, 644–62. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riegraf, Birgit, Dorothee M. Meister, Peter Reinhold, Niclas Schaper, und Timon T. Temps. 2018. *Heterogenität als Chance: Bilanz und Perspektiven des Qualitätspakt Lehre-Projekts an der Universität Paderborn*. Paderborn: Universität Paderborn.

Schiefner-Rohs, Mandy, und Michael Kerres. 2012. «Hochschule». In *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*, herausgegeben von Dorothee M. Meister, Friederike von Gross, und Uwe Sander, 1–20. Weinheim; Basel: Beltz Juventa. http://doi.org/10.3262/EEO18120259.

Scholkmann, Antonia, Sabine Brendel, Tobina Brinker, und Robert Kordts-Freudinger, Hrsg. 2018. *Zwischen Qualifizierung Und Weiterbildung: Reflexionen Zur Gekonnten Beruflichkeit in Der Hochschuldidaktik*. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Thema 134. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

Schorb, Bernd. 1995. «Die Geschichte der Medienpädagogik. Eine Bewegung im Zyklus». In *Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seufert, Sabine, und Dieter Euler. 2005. «Nachhaltigkeit von eLearningInnovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschule». SCIL-Arbeitsbericht. 4. Universität St. Gallen.

Stolz, Katrin. 2020, im Druck. «Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik». Dissertation, Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Stolz, Katrin, und Diana Bücker. 2018. «Hochschuldidaktische Professionalität – Ausgewählte Facetten Und Implikationen Für Die Praxis». In *Zwischen Qualifizierung Und Weiterbildung: Reflexionen Zur Gekonnten Beruflichkeit in Der Hochschuldidaktik*, herausgegeben von Antonia Scholkmann, Sabine Brendel, Tobina Brinker, und Robert Kordts-Freudinger, 97–128. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Thema 134. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine Wijnen. 2013. *Medienpädagogik: ein Studienbuch zur Einführung*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/ 10.1007/978-3-531-19045-7.

Szczyrba, Birgit, Sylvia Heuchemer, und Timo van Treeck. 2012. «Qualitätsmanagement in Studium und Lehre mit der Acadamic Balanced Scorecard». Herausgegeben von Winfried Benz, Jürgen Köhler, und Klaus Landfried. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*.

Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 20 (Medienbildung – Medienkompetenz), 11-39. https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X.

Wildt, Johannes. 2013. «Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik». In *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*, herausgegeben von Matthias Heiner, Johannes Wildt, und Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 27–57. Blickpunkt Hochschuldidaktik 123. Bielefeld: Bertelsmann.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Entwicklung und Validierung eines Modells zur E-Lehrkompetenz

Niclas Schaper

Zusammenfassung

Der Einsatz von E-Learning an Hochschulen ist kein Selbstläufer. Dies haben vielfältige Erfahrungen in verschiedensten Projekten und Massnahmen zur Implementierung entsprechender Angebote der letzten Jahre gezeigt. Einer der Faktoren, der sich für einen nachhaltigen Einsatz von E-Learning verantwortlich erweist, ist die Kompetenz der Lehrenden, mit den neuen medialen Möglichkeiten den eigenen Unterricht didaktisch sinnvoll zu gestalten und Mehrwerte beim Lernen und Lehren zu erzielen. Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Paderborn im Projekt Locomotion (BMBF, FKZ 01 PI 05013) zur Verbreitung und Verstetigung von E-Learning Angeboten in der Lehre, ein Kompetenzstrukturmodell zur E-Lehrkompetenz erarbeitet, um auf dieser Basis Angebote zur Kompetenzförderung bedarfsgerechter zu entwickeln und umzusetzen. Das Modell ermöglicht sowohl eine fundierte und differenzierte Beschreibung der für verschiedene E-Learning Szenarien erforderlichen Kompetenzen als auch die bedarfsgerechte Ableitung von entsprechenden Kompetenzentwicklungsmassnahmen. Im Beitrag wird beschrieben, wie das Kompetenzstrukturmodell mit acht Dimensionen und 39 Subdimensionen sowie 283 Einzelfacetten (differenziert nach Wissens-, Fähigkeits- und motivations-/einstellungsbezogenen Facetten) unter Heranziehung von konzeptionellen Grundlagen und empirischen Schritten entwickelt und ausformuliert wurde. Ausserdem wurde das Modell zur E-Lehrkompetenz mit Hilfe weiterer empirischer Arbeitsschritte inhaltlich sowie strukturell und kriteriumsbezogen validiert. Hierzu wird jeweils die Methodik und Auswertung der Validierungsschritte berichtet.

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

Schaper, Niclas. 2020. «Entwicklung und Validierung eines Modells zur E-Lehrkompetenz». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 313–342. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.17.X.

Development and Validation of a Model of E-Teaching Competence

Abstract

The use of E-learning in higher education is no matter of course. Many different experiences in projects implementing E-learning at universities have demonstrated that. One of the influential factors that is responsible for the sustainable use of E-learning in higher education teaching are the competences of the university teachers to use the new media to conduct a didactically well designed course and to achieve additional values for learning and teaching using E-learning. With reference to this background and in the context of a big research and development project to spread and perpetuate E-learning at the University of Paderborn a structural competence model to describe E-teaching competences of university teachers was developed. The main goal of this model was to develop and implement measures of competence development in a needs oriented way. The competence model allows the well-founded and differentiated description of competence requirements for different E-learning scenarios and also the deduction of needs oriented competence development measures. The article describes how the structural competence model with eight dimensions, 39 sub-dimensions and 283 competence facets (including knowledge, ability and motivational/attitudinal facets) was developed and formulated with reference to theoretical conceptions of the domain and additional empirical steps. Furthermore, the model of E-teaching was validated with the help of empirical steps concerning the content, structural and criteria oriented validation of the model. The methods to raise the data and to statistically analyze them are reported to demonstrate the validation process.

1. Einleitung

Um E-Learning sinnvoll und wirkungsvoll in der Hochschullehre zu etablieren, bedarf es neben der zuverlässigen und nutzergerechten Verfügbarkeit von Online-Medien und -Systemen auch entsprechender Kompetenzen der Lehrenden. Jedoch fehlt es hier oft an der Beschreibung konkreter Anforderungen beim Einsatz von E-Learning, die auf die Nutzerinnen und

Nutzer in unterschiedlichen E-Learning Szenarien zukommen und an der Benennung von Kompetenzen, die für die erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderungen notwendig sind. So wissen z.B. Lehrende oft nicht, wie und an welcher Stelle sie E-Learning didaktisch sinnvoll in ihre Lehre einbinden können, welche Voraussetzungen sie für die Nutzung digitaler Medien in der Hochschullehre z.B. eines Lernmanagement- oder Clicker-Systems mitbringen müssen oder inwieweit der Einsatz von E-Learning sie zusätzlich zeitlich belastet. Über solche Kenntnisse und Fähigkeiten und auch Einstellungen gegenüber Innovationen in der Hochschullehre sollten Lehrende verfügen, um E-Learning so einsetzen zu können, dass dadurch ein Mehrwert für sie selbst (z.B. bessere Organisations- und Betreuungsmöglichkeiten) und für die Studierenden (grösserer Lernerfolg, Entwicklung übergeordneter Kompetenzen) entsteht. Die Qualifizierung und Förderung von Lehrenden beim Einsatz von E-Learning in der Hochschullehre ist damit ein bedeutsamer Faktor in Bezug auf das Gelingen von E-Learning-Strategien einzelner Hochschulen und somit auch ein bedeutsames Anwendungsfeld der Medienpädagogik bzw. medienpädagogischer Konzepte, Methoden und Erkenntnisse (vgl. Hauenschild, Meister, und Schäfer 2010; Eichhorn 2019). Die Untersuchungen zur Entwicklung des E-Lehrkompetenzmodells fanden im Rahmen des Projekts „Locomotion" (Low-Cost Multimedia Organisation and Production) an der Universität Paderborn statt. Hierbei handelt es sich um ein BMBF-Projekt, das im Rahmen der Ausschreibungslinie zur «E-Learning-Dienste für die Wissenschaft» gefördert wurde. Dorothee Meister hat als Vizepräsidentin für Studium und Lehre Locomotion mit geleitet und in diesem Zusammenhang auch dieses Teilprojekt unterstützt. Im Folgenden wird beschrieben, wie bei der Entwicklung und Formulierung eines entsprechenden Kompetenzmodells zur Beschreibung von E-Lehrkompetenz vorgegangen wurde und wie das Kompetenzmodell aufgebaut ist. Ausserdem wird in weiteren Schritten berichtet, wie das Modell zur E-Lehrkompetenz inhaltlich, strukturell und kriteriumsbezogen validiert wurde.

2. Entwicklung eines Modells für E-Lehrkompetenz

Vor dem Hintergrund des einleitend beschriebenen Bedarfs in Bezug auf die Qualifizierung von Hochschullehrenden beim Einsatz von E-Learning in der Lehre wurde neben der Entwicklung und Bereitstellung einer entsprechenden technischen und organisatorischen Infrastruktur an der Universität Paderborn (insbesondere in Form der Lernplattform koaLA) auch die Entwicklung eines umfassend angelegten Ansatzes zur Qualifizierung der Lehrenden initiiert. Um einen entsprechend breit und systematisch angelegten Qualifizierungsansatz zu konzipieren und umzusetzen, wurde als eine zentrale Voraussetzung ein Kompetenzmodell entwickelt und evaluiert, das die für den umfassenden Einsatz von E-Learning in der Hochschullehre erforderlichen Kompetenzen, d.h. Wissens-, Fähigkeits- und Einstellungsfacetten, beschreibt.

Zur Entwicklung von Kompetenzmodellen stehen verschiedene Zugänge und Methoden zur Verfügung. In diesem Zusammenhang wird insbesondere zwischen induktiven und deduktiven Modellierungsstrategien unterschieden (vgl. Schaper 2009). Eine *induktive Bestimmung bzw. Modellierung* von Kompetenzen beinhaltet, dass diese überwiegend auf der Basis empirischer Analysen in einer Handlungsdomäne generiert werden (z.B. mit Hilfe von Critical Incident Interviews; vgl. Greif und Hamborg 2018). Bei *deduktiven Vorgehensweisen* geht die Kompetenzmodellierung von bereits existierenden Kompetenzkategorien auf der Basis theoretischer Modelle bzw. Annahmen aus. Die deduktive Strategie bezieht sich dabei auf kognitions- und lerntheoretisch fundierte Modellvorstellungen (z.B. zur Expertiseentwicklung in einer Domäne) und/ oder auf fachsystematische Konzepte zur Bestimmung von Bildungszielen. Steht man vor der Wahl, welche der genannten Herangehensweisen zur Kompetenzmodellierung besser geeignet ist, so liegt wohl eine angemessene Lösung eher in der Kombination der Strategien. Theoretisch bzw. deduktiv fundierte Ansätze gewährleisten zunächst den Bezug zum Forschungsstand in einer Domäne und helfen, die empirischen bzw. induktiven Analysen zu fokussieren und zu systematisieren. Eine rein deduktiv orientierte Kompetenzbestimmung würde allerdings den an realen beruflichen oder praktischen Herausforderungen orientierten Situations- und Anforderungsbezug von Kompetenzen vernachlässigen. Empirische bzw. induktiv orientierte

Kompetenzanalysen sichern diesen zentralen Anspruch der Kompetenzmodellierung und sollten daher zur Ergänzung und als Korrektiv zu deduktiv orientierten Verfahrensweisen dienen. Darüber hinaus gilt es, sich für einen bestimmten Typ von Kompetenzmodell zu entscheiden, was vor dem Hintergrund vorab identifizierter Anforderungen an die Kompetenzbeschreibung vorgenommen wird. Hierbei unterscheidet man in der Regel zwischen Strukturmodellen, Niveaumodellen und Entwicklungsmodellen (vgl. Schaper 2009). Da für den betrachteten Kontext vor allem eine umfassende Beschreibung der relevanten Kompetenzen für Fragen der Selbsteinschätzung und zur Bestimmung von passenden Fördermassnahmen im Vordergrund stand, wurde ein Kompetenzstrukturmodell zur Beschreibung von E-Lehrkompetenzen angestrebt. *Kompetenzstrukturmodelle* befassen sich mit der Binnenstruktur und Dimensionalität von Kompetenzkonstrukten. Ausgangspunkt ist die Frage, welche Facetten personaler Ressourcen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten etc.) zur Bewältigung unterschiedlicher situationaler Anforderungen einer Domäne erforderlich sind und wie diese Facetten zusammenhängen. Im Folgenden wird daher beschrieben, wie mit Hilfe einer Kombination von deduktiven und induktiven Verfahrensweisen das E-Lehrkompetenzmodell konstruiert und ausformuliert wurde.

2.1 *E-Lehrkompetenz – Begriffsbestimmung und vorläufiges Modell*

Wie oben bereits erwähnt, wurde das E-Lehrkompetenzmodell als vorbereitender Schritt bzw. Voraussetzung für die Ableitung von Qualifizierungsmassnahmen für Lehrende zur medientechnischen und hochschuldidaktischen Qualifizierung für einen angemessenen und effektiven Einsatz von E-Learning in ihrer Lehre entwickelt. Auf dieser Grundlage konnten dann Instrumente zur Bedarfsermittlung und Förderplanung (z.B. in Form von Selbst-Assessments zu definierten Facetten der E-Lehrkompetenz) und Massnahmen zur Förderung (z.B. in Form hochschuldidaktischer Informations-, Beratungs- und Weiterbildungsangebote) kontext- und personengerecht konstruiert und umgesetzt werden.

Zu Beginn der Entwicklung des Modells für E-Lehrkompetenz wurden Literaturrecherchen zum allgemeinen Kompetenzbegriff durchgeführt, um ein breites und dem Stand der Entwicklung angemessenes Kompetenzverständnis der Modellierung zugrunde zu legen. Hierbei orientierten wir uns, d.h. die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Locomotion-Teilprojekts «Kompetenzentwicklung» und ich selbst als Teilprojektleiter[1], an der weit verbreiteten Definition von Weinert (2001):

> «Kompetenzen sind auf bestimmte Tätigkeiten und Anforderungen bezogen. Sie stellen persönliche Voraussetzung zur besonders guten Bewältigung dieser Anforderungen dar und können Wissen/ Kenntnisse, Fähigkeiten/ Fertigkeiten sowie Einstellungen/ motivationale Aspekte enthalten.»

Auf Basis dieser Kompetenzdefinition wurde der Begriff «E-Lehrkompetenz» im nächsten Schritt konkretisiert:

> «E-Lehrkompetenz beinhaltet Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Lehrende dazu befähigen, E-Learning-Elemente (Medien, Systeme, Tools) in der Organisation und Durchführung der Hochschullehre einzusetzen, um Mehrwert zu schaffen.»

Unter Mehrwert ist hier die Verbesserung des Lernerfolges bei Studierenden, aber auch die Optimierung der Wissenserschliessung und der Organisation der Lehre zu verstehen.

In einem weiteren Schritt wurden Recherchen zu bestehenden Kompetenzmodellen für E-Lehrkompetenz vorgenommen. Zu diesem Zeitpunkt, d.h. 2007, aber auch aktuell (siehe dazu das letzte Kapitel dieses Beitrags) existieren nur wenige Modelle, die Anforderungen und Kompetenzen beim Einsatz von E-Learning in der Hochschullehre ausführlich beschreiben. In der einschlägigen Forschungsliteratur finden sich Ansätze, die einzelne wichtige Anforderungen und Dimensionen der E-Lehrkompetenz erläutern. So nennt Bremer (2003) didaktische Kompetenz, Medienkompetenz und technische Kompetenz als wichtige Voraussetzungen auf Seiten der Lehrenden, um E-Learning einsetzen zu können. Kerres u. a. (2005)

1 Zum Locomotion-Teilprojekt «Kompetenzentwicklung» (TP4) gehörten als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter folgende Personen: Eva Horvath, Dr. Yasmin Kurzhals, Jaqueline Mann und Dr. Jens Radstaak.

erstellten anhand zehn unterschiedlicher Einsatzszenarien von E-Learning Kompetenzraster, in denen für die Dimensionen Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten beschrieben werden, die Lehrende für das jeweilige Szenario besitzen sollten. Um weitere Kompetenzdimensionen zu recherchieren, wurden mit E-Learning-Expertinnen und -Experten verschiedener Hochschulen zusätzlich Telefoninterviews durchgeführt.

Seit den Literaturrecherchen bzw. Recherchen zum Forschungsstand in Bezug auf das grundlegende Kompetenzverständnis und den Modellen zur Beschreibung der E-Lehrkompetenz sind 13 Jahre vergangen. Die oben genannten Referenzen geben daher den Stand der Entwicklungen in beiden Bereichen nicht mehr hinreichend wieder. In Bezug auf das grundlegende Kompetenzverständnis, das sich auf Weinert (2001) bezieht, ist allerdings festzustellen, dass auch die neueren und aktuellen Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Hochschulkontext sich noch immer in erster Linie auf das von Weinert geprägte Kompetenzverständnis beziehen (vgl. z.B. Zlatkin-Trotschanskaia u.a. 2016). Eine etwas differenziertere Sicht in Bezug auf den Prozess der Kompetenzentfaltung haben Blömeke, Gustafsson, und Shavelson (2015) entwickelt. Sie setzen sich in ihrem Ansatz mit der Kontroverse auseinander, ob Kompetenz und deren Erfassung sich nur auf die zu einem Handeln erforderlichen Dispositionen (Wissen, Fähigkeiten, affektiv-motivationale Facetten) beschränken oder sich auch auf das Handeln bzw. die Performanz in bestimmten Handlungsdomänen oder Anforderungssituationen beziehen sollten. Sie argumentieren dabei letztlich für die letztere Position und empfehlen daher, Kompetenz als Beschreibungskontinuum aufzufassen, das sich auf drei Prozesselemente bezieht. Am Anfang der Prozesskette stehen die dispositionalen Aspekte wie Wissen, kognitive Fähigkeiten und affektiv-motivationale Facetten. Daraus leiten sich als weiteres Prozesselement die situationsspezifischen kognitiven und affektiv-motivationalen Leistungsfacetten ab (z.B. Wahrnehmung und Interpretation der Situation bzw. der Anforderungen oder situationsbezogenes Entscheiden). Das dritte Prozesselement bezieht sich auf das beobachtbare Handeln bzw. Verhalten bei bestimmten Aufgaben bzw. Anforderungssituationen, das auf Basis der situationsspezifischen kognitiven und affektiv-motivationalen Leistungen generiert wird. Dies

hat zur Folge, dass Kompetenzmodelle nicht nur entsprechende kognitive und affektiv-motivationale Dispositionen, die zu einem kompetenten Handeln befähigen, beschreiben sollten, sondern auch das kompetente Handeln zur Aufgaben- und Anforderungsbewältigung selbst. Das in diesem Beitrag vorgestellte Modell berücksichtigt dieses Postulat schon insofern als bei der Fähigkeitskategorie in erster Linie kompetente Verhaltensweisen im Sinne von Können beschrieben werden.

In Bezug auf aktuelle Modelle zur Beschreibung von E-Lehrkompetenz sind m.E. vor allem zwei neuere Ansätze zu nennen: Der Ansatz zur akademischen Medienkompetenz von Mayrberger (2010) und der Ansatz zu medienbezogenen Kompetenzen von Dozierenden aus der Studie zur digitalen Bildung an den bayerischen Hochschulen von Michael Sailer et al. (2018). Kerstin Mayrberger (2010) entwickelt ihren *Ansatz zur akademischen Medienkompetenz* im Rahmen von Überlegungen zur akademischen Medienbildung im Kontext von E-Learning 2.0. Die akademische Medienkompetenz leitet sich gemäss der Autorin aus einer Weiterentwicklung des medienpädagogischen Begriffs von Medienkompetenz für die Hochschullehre ab und umfasst die Fähigkeit sowohl von Hochschullehrenden als auch Studierenden zum kompetenten, verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien in unterschiedlichen akademischen Tätigkeitsfeldern. Ausserdem weist die akademische Medienkompetenz enge Bezüge zur hochschuldidaktischen Kompetenz auf und wird durch diese fundiert. Nach Mayrberger (2010) umfasst die akademische Medienkompetenz folgende Dimensionen: (1) *kognitive Dimension* (Lehrende sind in der Lage, eine didaktisch und technisch begründete Wahl hinsichtlich webbasierter Werkzeuge bzw. Social Software-Anwendungen für die Lehrveranstaltung zu treffen. (2) *moralische Dimension* (Lehrende wissen um die Diversität der Studierenden und dass sie z.B. spezifische Voraussetzungen der Lernenden und genderspezifische oder interkulturelle Aspekte bei der Online-Kommunikation beachten sollten). (3) *soziale Dimension* (Lehrende sind in der Lage, die Interaktion und Kommunikation im virtuellen Raum zu gestalten und zu fördern und aus der Perspektive der Lernenden auf Grund eigener Erfahrungen mit Online-Kommunikation nachzuvollziehen). (4) *affektive Dimension* (Lehrenden ist bewusst, dass die Integration von digitalen Medien im Lehr- und Lernprozess auch unterhaltsam sein

darf. (5) *ästhetische Dimension* (Lehrende verfügen über grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten des (digitalen) Visualisierens und ästhetisch ansprechenden Gestaltens von Lernumgebungen. (6) *Handlungsdimension* (Lehrende sind in der Lage, mit der zur Verfügung stehenden Hard- und Software umzugehen, verfügen über Kenntnisse des jeweiligen Supports und besitzen (Grund-)Kenntnisse und Fertigkeiten, selbst Medien zu produzieren und gestalten zu können). Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Medienkompetenz wird eine Medienbildung angestrebt, die sowohl den kompetenten Umgang mit den Medien als auch die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können, umfasst (ebd.).

Der *Ansatz zu medienbezogenen Kompetenzen von Dozierenden* aus der Studie zur digitalen Bildung an den bayerischen Hochschulen (Sailer u. a. 2018) bezieht sich auf das Rahmenmodell «Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt», d.h. einen schulischen Ansatz. Die Autorinnen und Autoren verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass Dozierende zunächst *eigene Medienkompetenzen* besitzen sollten, die Kompetenzen zum Bedienen und Anwenden digitaler Medien, zum Suchen und Verarbeiten von Informationen, zu Kommunikation und zur Kooperation mittels digitaler Medien, zur Produktion von Medieninhalten sowie zum Einsatz digitaler Medien für das eigene Lernen umfassen. Ausserdem benötigen Dozierende spezielle pädagogisch-didaktische Kompetenzen, d.h. *medienbezogene Lehrkompetenzen*, womit Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint sind, die für einen begründeten, reflektierten und vor allem lernförderlichen Einsatz von digitalen Medien in der Lehre erforderlich sind. Diese medienbezogenen Lehrkompetenzen beinhalten gemäss den Autorinnen und Autoren eine Wissenskomponente und eine Handlungskomponente (ebd.). Das *mediendidaktische Wissen* wird in folgende Teilbereiche gegliedert: (1) medienbezogene informatische Kenntnisse (kompetente Nutzung von Hardware, Software und Internet im Unterricht); (2) medienbezogene pädagogisch-psychologische Kenntnisse (zur möglichst optimalen Veranstaltungsgestaltung mittels digitaler Medien); (3) medienbezogene fachliche Kenntnisse (für das jeweilige Fach spezifische Medienkenntnisse); (4) und medienbezogene fachdidaktische Kenntnisse (zur effektiven Orchestrierung von Fachwissen, Lehransätzen

und Technologien). *Mediendidaktische Handlungskompetenz* wird schliesslich anhand folgender Phasen im professionsbezogenen Handeln von Lehrpersonen systematisiert: *Planung* bezieht sich dabei auf die Kompetenz zur Vorbereitung, (Weiter-)Entwicklung und Gestaltung digital gestützter Lehr-Lernszenarien. *Realisierung* umfasst die Kompetenzen, die für die tatsächliche Durchführung der Lehrveranstaltung unter Einbeziehung digitaler Medien notwendig sind. *Evaluation* betrifft Fähigkeiten zur systematischen Beurteilung der Effektivität digital unterstützter Lehr-Lernszenarien. Und *Sharing* bezieht sich schliesslich auf die Kompetenz, einerseits die eigenen digitalen Lehr-Lernszenarien strukturiert beschreiben und anderen gegenüber darstellen und mit ihnen teilen zu können und andererseits, die digitalen Lehr-Lernszenarien anderer für eigene Zwecke auswählen und adaptieren zu können.

Beide neueren Ansätze stehen für jeweils unterschiedliche theoretische Zugänge: Während der Ansatz von Kerstin Mayrberger (2010) sich stärker aus bildungstheoretischen Diskursen der Medienpädagogik ableitet, ist der Ansatz von Sailer et al. stark durch pädagogisch-psychologische Konzepte zur Ausbildung von schulischen Lehrkräften geprägt. Sie repräsentieren daher stellvertretend zwei zentrale Zugänge der Medienpädagogik, die die Diskussion um eine kompetenzorientierte Gestaltung von Bildungs- bzw. Lehr-/Lernprozessen anhand von Medien in den letzten Jahren geprägt haben. Beide Ansätze zur Systematisierung und Beschreibung von Kompetenzanforderungen an die E-Lehrkompetenz sind allerdings nicht auf der Basis empirischer Ansätze entwickelt und geprüft worden. Sie basieren daher im Wesentlichen auf Annahmen.

2.2 *Interviews zur Kompetenzanalyse und Modellkonkretisierung*

Die durch die Recherchen gewonnenen Informationen wurden zu einem ersten Strukturmodell für E-Lehrkompetenz verdichtet. Anhand dieses Modells wurde in einem weiteren Schritt ein Interviewleitfaden für Expertinnen- und Experteninterviews entwickelt. In den Interviews sollten Lehrende der Universität Paderborn, die E-Learning bereits erfolgreich in ihrer Hochschullehre eingesetzt haben, mit Hilfe der Behavioral Event

Technik (McClelland 1998; einer Variante der Critical Incident Technik bzw. des CIT-Interviews) dazu befragt werden, inwiefern die aufgeführten Kompetenzdimensionen für den Einsatz von E-Learning wichtig sind bzw. ob es Situationen gab, in denen die genannte Kompetenz zur effektiven Bewältigung der Anforderungen hilfreich war. Dabei sollten die Lehrenden möglichst konkrete Bestimmungselemente der Kompetenzen (Situationsmerkmale, Verhaltensweisen, motivationale und einstellungsbezogene Komponenten) beschreiben. Darüber hinaus sollten die Lehrenden weitere, ihrer Meinung nach wichtige Kompetenzen im Umgang mit E-Learning benennen. Die Interviews wurden mit 28 E-Learning erfahrenen Lehrenden (u.a. Professorinnen und Professoren, Wiss. Mitarbeitende, Lehrbeauftragte) aus verschiedenen Fachbereichen der Universität durchgeführt. Die Interviews wurden handschriftlich protokolliert und zusätzlich aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung erfolgte mittels einer strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015): Die Interviewtranskripte wurden zunächst in kleinstmögliche Kompetenzfacetten bzw. Sinneinheiten zerlegt, die wiederum induktiv zu Kompetenzkategorien zusammengefasst oder bestehenden Kategorien zugeordnet wurden.

Das entstandene Modell für E-Lehrkompetenz umfasst insgesamt 8 Kompetenzbereiche, 39 Subdimensionen und 283 Einzelfacetten:

- Medientechnische Kompetenz (6 Subdimensionen, 60 Einzelfacetten)
- Mediendidaktische Kompetenz (6 Subdimensionen, 53 Einzelfacetten)
- Didaktische Kompetenz (7 Subdimensionen, 49 Einzelfacetten)
- Kommunikationskompetenz (3 Subdimensionen, 27 Einzelfacetten)
- Beratungskompetenz (3 Subdimensionen, 17 Einzelfacetten)
- Steuerung von Teamprozessen (4 Subdimensionen, 34 Einzelfacetten)
- Planungs- und Organisationskompetenz (4 Subdimensionen, 26 Einzelfacetten)
- Rechtliche Kompetenz (4 Subdimensionen, 17 Einzelfacetten)

Die Kompetenzbereiche wurden jeweils weiter in Unterkategorien bzw. -dimensionen unterteilt (z.B. wurde der Bereich Medientechnische Kompetenz in folgende Subdimensionen gegliedert: Sicherer Umgang mit Hardware, Sicherer Umgang mit Software, Nutzung mediengestützter Kommunikationsmöglichkeiten, Beherrschen von Problemlösestrategien

bei technischen Problemen, mediengestützte Veranstaltungsorganisation (administrativer Schwerpunkt), Produktion von Medien), zu denen jeweils konkrete Kenntnisse, Fähigkeiten und motivationale Kompetenzaspekte als Kompetenzfacetten aufgelistet wurden. Der Aufbau des Modells wird in Tabelle 1 anhand der Dimensionen mediendidaktische Kompetenz ausschnitthaft und exemplarisch dargestellt.

Mediendidaktische Kompetenz: Medien zur Unterstützung der Erreichung des Lernziels bzw. zur Vermittlung von Lerninhalten kennen, anwenden und beurteilen können	
Sinnvoller Einsatz von Medien allgemein (im Folgenden sind beispielhaft ausgewählte Einzelfacetten der Kompetenzkategorien Wissen/ Kenntnisse, Fähigkeiten/ Fertigkeiten, Einstellungen/ motivationale Aspekte dargestellt)	
Wissen/ Kenntnisse	– unterschiedliche mediale Elemente (z.B. Texte, Skripte oder Bücher, die online bereitgestellt werden) zur Unterstützung des Lernprozesses kennen – Vor- und Nachteile unterschiedlicher Systeme und Plattformen für bestimmte Aufgaben/ Lernphasen kennen – Gestaltungsmöglichkeiten (Szenarien) von E-Learning kennen
Fähigkeiten/ Fertigkeiten	– Rolle unterschiedlicher medialer Elemente (z.B. Texte, Skripte oder Bücher, die online bereitgestellt werden) für den Lernprozess bzw. für einzelne Lernphasen beurteilen können – mögliche Reaktionen der Teilnehmer beim Einsatz Neuer Medien kennen – Umfang des Medieneinsatzes zur Unterstützung des Lernens einschätzen können, um Überforderung zu vermeiden
Einstellungen/ motivationale Aspekte	– Bereitschaft, sich in im Bereich Neue Medien/ E-Learning zu qualifizieren und Zeit dafür einzurichten – sich mit Kolleg/-innen regelmässig über den Einsatz von E-Learning in der Lehre austauschen

Tab. 1.: Ausschnitthafte Darstellung des Kompetenzmodells für E-Lehrkompetenz zur Dimension «Mediendidaktische Kompetenz» mit der Subdimension «Sinnvoller Einsatz von Medien allgemein» sowie beispielhafte Einzelfacetten.

3. Erste Schritte zur Validierung des E-Lehrkompetenzmodells

Auch Kompetenzmodelle bedürfen einer Überprüfung bzw. Validierung (Schaper 2009, 2014). Selbst ein auf der Basis empirischer Zugänge entwickeltes Kompetenzmodell stellt zunächst nur ein hypothetisches Beschreibungsmodell über relevante Leistungsvoraussetzungen bzw. personale Ressourcen für die Bewältigung zentraler Anforderungen in einer Aufgabendomäne dar. Wie jedes psychologische Konstrukt oder Modell sollte es daher hinsichtlich seiner Gültigkeit im Sinne einer präzisen, inhaltlich stimmigen, kriterien- und konstruktgerechten sowie sparsamen und nützlichen Beschreibung der relevanten psychologischen Sachverhalte überprüft werden.

Prinzipiell sind daher bei Kompetenzmodellen ähnlich wie bei psychodiagnostischen Testverfahren als Gütekriterien einerseits die klassischen Formen der Validierung (Inhalts-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidierung) sowie andererseits weitere Aspekte der Handhabbarkeit, Akzeptanz und Nützlichkeit des Modells von Bedeutung. Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund erste Schritte und Ergebnisse zur inhaltlichen sowie konstrukt- und kriteriumsbezogenen Validierung des entwickelten E-Lehrkompetenzmodells vorgestellt.

3.1 *Inhaltliche Validierung des E-Lehrkompetenz-Modells*

Nach der Konzeption und Ausformulierung des Modells für E-Lehrkompetenz sollte in einem weiteren Arbeitsschritt überprüft werden, ob die im Modell genannten Kompetenzdimensionen und die einzelnen Kompetenzfacetten für bestimmte und für den E-Learning Einsatz an einer Präsenz-Universität besonders wichtige E-Learning-Szenarien (angereichertes und integratives Szenario) tatsächlich relevant sind und ob Kompetenzfacetten ergänzt werden müssen bzw. wegfallen. In Anlehnung an Bachmann u.a. (2001), die zwischen drei Szenarien unterscheiden: das angereicherte Szenario (E-Learning als Ergänzung der Präsenzlehre), das integrative Szenario (E-Learning als Erweiterung der Präsenzlehre) und das virtuelle Szenario (E-Learning als Ersatz der Präsenzlehre), wurde beim Expertinnen- und Experten-Rating vor allem auf die ersten beiden Szenarien Bezug genommen.

Im *angereicherten Szenario* geht es vor allem darum, die Präsenzlehre mit Medien, medialen Elementen und E-Learning-Elementen zu unterstützen. Hier können zum Beispiel Lehrveranstaltungen mit Hilfe eines Lernmanagement-Systems organisiert, verwaltet und archiviert werden. Studierende haben so zeit- und ortsunabhängig Zugriff zu den Lernmaterialien, zu weiterführenden Links und erhalten Anregungen zum selbstgesteuerten Lernen und können sich durch die Bereitstellung z.B. eines Forums über die Lehrveranstaltung austauschen und informieren. Im *integrativen Szenario* steht vor allem das selbstständige Erarbeiten der Lerninhalte in angeleiteten Online-Phasen im Vordergrund. Studierende sollen hier lernen, sich ein Wissensgebiet durch die Bearbeitung einer praxisnahen Problemstellung oder anhand intensiver Literaturrecherchen zu erarbeiten. Hierbei müssen sie lernen, mit der beratenden Unterstützung des/-r Lehrenden ihren Lernprozess selbst zu gestalten, zu organisieren und ihren Lernerfolg zu überprüfen. Im Vordergrund dieser beiden Einsatzszenarien von E-Learning in der Lehre stehen somit nicht die Rationalisierung von Personal und die Virtualisierung der Lehre, sondern die Verbesserung der Lehrqualität und des Lernprozesses sowie die Steigerung des Lernerfolges der Studierenden.

Die inhaltliche Validierung wurde durch eine Expertinnen- und Experten-Einschätzung von sechs besonders E-Learning erfahrenen Lehrenden verschiedener Universitäten umgesetzt. Jede/-r der Experten wurde gebeten, die einzelnen Kompetenzfacetten des Modells dahingehend einzuschätzen, wie bedeutsam sie jeweils für die beiden Szenarien sind und welche Kenntnisstufe Lehrende in den Kompetenzfacetten jeweils für beide Szenarien benötigen. Insgesamt musste jede/-r Experte/-in auf diese Weise 1132 Einschätzungen abgeben (283 Kompetenzfacetten x 2 x 2 Einschätzungen). Für die Auswertung des Experteninnen- und Experten-Ratings zur inhaltlichen Validierung wurde für jede Kompetenzfacette der Mittelwert der eingeschätzten Bedeutsamkeit und der Mittelwert der benötigten Kenntnisstufe gebildet.

		Anreicherungs-szenario		Integratives Szenario	
Sicherer Umgang mit Hardware		**MB**	**MK**	**MB**	**MK**
K	Möglichkeiten technischer Systeme (z.B. Server, Netzstrukturen) kennen	3,67	1,0	5,0	2,0
F	Beamer an den Laptop anschliessen und zum Laufen bringen	6,0	2,0	6,0	2,0
E	Bereitschaft, Erfahrungen mit technischen Systemen zu sammeln	4,33	1,67	5,33	2,0
Sicherer Umgang mit Software					
F	Lernplattformen (z.B. sTeam und Open SMT) nutzen können	4,0	1,0	5,67	2,33
F	Materialien zur Online-Nutzung erstellen und verändern können	4,3	1,33	6,0	2,67
Nutzung mediengestützter Kommunikationsmöglichkeiten					
E	sich über Foren universitätsübergreifend austauschen und zusammenarbeiten	1,67	1,33	3,67	1,33

Abb. 1.: Mittelwerte der Expert/-innen-Einschätzungen zur Bedeutsamkeit und zu erforderlichen Kenntnisniveaus von drei Subdimensionen der «Medientechnischen Kompetenz» pro Item (MB = Mittelwert Bedeutsamkeit: 1 = überhaupt nicht bedeutsam, 2 = nicht bedeutsam, 3 = eher nicht bedeutsam, 4 = eher bedeutsam, 5 = bedeutsam, 6 = sehr bedeutsam; MK = Mittelwert Ausprägung der Kenntnisse: 1 = Grundkenntnisse, 2 = fortgeschrittene Kenntnisse, 3 = Spezialkenntnisse/ Expertenkenntnisse; K = Kenntnisse/ Wissen, F = Fähigkeiten/ Fertigkeiten, E = Einstellungen/ motivationale Aspekte).

		Anreicherungs-szenario		Integratives Szenario	
Sinnvoller Einsatz Neuer Medien allgemein		MB	MK	MB	MK
K	Gestaltungsmöglichkeiten von E-Learning mit Hilfe unterschiedlicher Medien kennen	3,33	1,0	5,33	2,0
K	Mögliche Reaktionen der Teilnehmer (z.B. Ängste oder Motivation) beim Einsatz Neuer Medien kennen	4,67	1,67	5,67	1,67
F	unterschiedliche mediale Elemente für den Lernprozess beurteilen können	5,67	1,67	6,0	2,0
F	Umfang des Medieneinsatzes zur Unterstützung des Lernens beurteilen können, um Überforderung zu vermeiden	5,33	1,67	5,33	1,67
E	sich mit Kollegen regelmässig über den Einsatz von E-Learning in der Lehre austauschen	4,33	1,67	5,33	2,33

Abb. 2.: Mittelwerte der Expert/-innen-Einschätzungen zur Bedeutsamkeit und dem erforderlichen Kenntnisniveau für den sinnvollen Einsatz von neuen Medien allgemein (Subdimension der «Mediendidaktischen Kompetenz»), Legende siehe Abb. 1.

Die Ergebnisse der Expertinnen- und Experten-Einschätzung zeigen (siehe Abb. 1 und 2 für eine ausschnitthafte Ergebniswiedergabe), dass sich die Kompetenzfacetten hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und benötigten Kenntnisse für die unterschiedlichen E-Learning-Szenarien durchaus differenzieren lassen. So wird z.B. die Fähigkeit, Materialien zur Online-Nutzung zu erstellen und zu verändern, für das angereicherte Szenario als eher bedeutsam, für das integrative Szenario aber als sehr bedeutsam eingeschätzt. Ebenso ist für die Bedeutsamkeit und die Kenntnisniveaus in Bezug auf die Facette «Sich mit Kolleg/-innen regelmässig über den Einsatz von E-Learning in der Lehre austauschen» zwischen angereichertem und integrativem Szenario ein deutlicher Unterschied bei den Expertinnen- und Experten-Ratings festzustellen, insofern diese beim integrierten Szenario jeweils deutlich ausgeprägter vorhanden sein sollten. Es zeigte sich aber auch, dass viele Kompetenzfacetten für beide Szenarien ähnlich oder gleich bedeutsam sind, wie der Einsatz von PowerPoint und Beamer. Es kann festgehalten werden, dass das Modell für E-Lehrkompetenz somit

eine differenzierte Beschreibung der Anforderungen und Kompetenzfacetten für den Einsatz von E-Learning in unterschiedlichen Anwendungskontexten erlaubt. Die Expertinnen- und Experten-Ratings sind als erster Indikator für die inhaltliche Validität des Kompetenzmodells zur E-Lehrkompetenz zu interpretieren bzw. zu bewerten. Die Güte der Beurteilungen durch die Expertinnen und Experten wurde mittels eines Intraclass-Korrelationskoeffizienten ermittelt, wobei eine hohe Beurteilenden-Übereinstimmung als Qualitätsindikator gewertet wurde. Insgesamt wurden für fast alle Kompetenzbereiche hohe Intraclass-Korrelationskoeffizienten ermittelt: ICC von .78 bis .92.

3.2 *Strukturelle Validierung und kriteriumsbezogene Validierung*

Nach der inhaltlichen Überprüfung des Kompetenzmodells wurde dieses in weiteren Validierungsschritten hinsichtlich seiner strukturellen Validität und seiner kriteriumsbezogenen Validität untersucht.

3.2.1 *Strukturelle Validierung: Methodik und Datenerhebung*

Auf Grundlage des Modells wurde zur Vorbereitung der strukturellen Validierung – aber auch zur Bereitstellung eines Selbstassessment-Instruments zur Bedarfsanalyse – ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung der E-Lehrkompetenz entwickelt. Der Fragebogen beinhaltet acht Kompetenzskalen mit insgesamt 79 Items, wobei die Skalen für die einzelnen Kompetenzbereiche zwischen fünf und 16 Items umfassen (siehe Abbildung 3 für beispielhafte Ausschnitte aus dem Fragebogen). Die Items sollten auf einer sechsstufigen Likert-Skala («trifft überhaupt nicht zu» bis «trifft voll und ganz zu») eingeschätzt werden. Zusätzlich wurden bei der Erhebung die üblichen personenbezogenen Daten (u.a. Alter, Geschlecht, Position an der Universität, Dauer der Zugehörigkeit zur Universität, Dauer der Lehrerfahrung) sowie die bisherige Nutzung von E-Learning (u.a. Häufigkeit der Nutzung von E-Learning/Medienelementen in der Lehre, Anzahl der Semester in denen bereits E-Learning/Medienelemente in der eigenen Lehre genutzt werden, Selbsteinstufung in Bezug auf den Expertisegrad in

Bezug auf eLearning) des/- jeweiligen Befragungsteilnehmers/-in erfasst. Die Lehrendenbefragung wurde an der Universität Paderborn durchgeführt, wobei insgesamt 37 Lehrende den elf Seiten umfassenden Fragebogen beantworteten.

Diese Aussage trifft auf mich im Moment…	überhaupt nicht zu	nicht zu	eher nicht zu	eher zu	zu	voll und ganz zu
Mediendidaktische Kompetenz						
Ich kann den Mehrwert von einzelnen Medien und medialen Elementen für den Lernprozess in Präsenz- und Online-Lehre beurteilen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann den Umfang des Medieneinsatzes zur Unterstützung des Lernens einschätzen, um z.B. Überforderungen zu vermeiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin bereit, mich im Bereich E-Learning zu qualifizieren und Zeit dafür einzurichten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin dazu bereit, mich mit Kollegen regelmäßig über den Einsatz von E-Learning in der Lehre auszutauschen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir Gedanken um mögliche positive oder negative Reaktionen der Studierenden beim Einsatz von E-Learning.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne Möglichkeiten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens mit Hilfe von Medien und medialen Elementen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Diese Aussage trifft auf mich im Moment…	überhaupt nicht zu	nicht zu	eher nicht zu	eher zu	zu	voll und ganz zu
Didaktische Planung und Konzeption						
Ich kenne didaktische Ansätze und Methoden, um eine Präsenzveranstaltung aufzubauen und durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verknüpfe Veranstaltungselemente (z.B. Gruppenarbeit, Diskussionen etc.) entsprechend ihrem didaktischen Zusammenspiel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich besitze fachdidaktische Kenntnisse zur Strukturierung von Lerninhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin bereit, mir didaktisches Fachwissen anzueignen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin zu partnerschaftlichen Lernprozessen mit den Studierenden bereit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nenne den Studierenden klare Lernziele für eine Lehrveranstaltung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich achte darauf, die Lerninhalte entsprechend der Lernziele sorgfältig auszuwählen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 3.: Ausschnitt aus dem Fragebogen zur Selbsteinschätzung von E-Lehrkompetenzen (Itembeispiele zur «Mediendidaktischen Kompetenz» und zur «Didaktischen Kompetenz»).

3.2.2 *Strukturelle Validierung: Datenauswertung*

Zur Überprüfung der strukturellen Validität der einzelnen Kompetenzskalen (didaktische Kompetenz, mediendidaktische Kompetenz etc.) wurden exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen mittels SPSS und AMOS berechnet sowie Reliabilitätsanalysen zu den Dimensionsskalen (interne Konsistenz der Skalen anhand von Cronbachs Alpha) durchgeführt. Die bereinigten Skalen wiesen im Schnitt zufriedenstellende bis gute Reliabilitäten auf, wobei die höchste Reliabilität bei der medientechnischen

Kompetenz zu finden ist (α = .96) und die geringste bei der Online-Betreuung (α = .72). Die Interkorrelationen der Kompetenzskalen nehmen Werte zwischen Null und r = .83 an. Diese grosse Spannbreite der Interkorrelationen lässt sich vor dem Hintergrund erklären, dass die einzelnen Kompetenzskalen teilweise sehr ähnliche Kompetenzen (z.B. didaktische und mediendidaktische Kompetenz), teilweise aber auch sehr verschiedene Kompetenzen (medientechnische Kompetenz und didaktische Kompetenz) erfassen. Tabelle 2 gibt die Ergebnisse zur Skalenanalyse und die Interkorrelationen der Skalen wieder.

	Items	Items V	α	M	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Didaktische Kompetenz	16	8	.89	4,6	-							
2. Mediendidaktische Kompetenz	10	6	.85	4,1	.66							
3. Medientechnische Kompetenz	15	10	.96	5,4	.04	.37						
4. Kommunikationskompetenz	16	12	.92	4,3	.20	.61	.65					
5. Gruppensteuerung	5	4	.82	4,3	.83	.61	.01	.32				
6. Online-Betreuung	7	6	.72	4,1	.26	.49	.41	.78	.35			
7. Planungs- und Organisationskompetenz	5	3	.78	3,9	.15	.24	.02	.17	.14	.08		
8. Rechtliche Kompetenz	5	3	.89	4,0	.33	.30	.25	.32	.26	.16	.20	-

Tab. 2.: Ergebnisse der Skalenanalysen und der Berechnung der Interkorrelationen der Skalen (Items = ursprüngliche Itemanzahl der Skala, Item V = Itemanzahl nach Itemselektion, = Reliabilität, M = Mittelwert).

Insgesamt können die Ergebnisse zur Skalenanalyse und zur Analyse der Skaleninterkorrelationen als erste Hinweise auf die strukturelle Validität der im Modell angenommenen Dimensionen der E-Lehrkompetenz gewertet werden.

3.2.3 *Kriteriumsbezogene Validierung: Methodik und Datenerhebung*

Für die kriteriumsbezogene Validierung wurde ein zweiter Fragebogen entwickelt, mit welchem die Kriterien Lernerfolg und Lehrqualität anhand einer Studierendenbefragung erfasst wurden. Die konkrete Fragestellung lautete hier, ob sich die Ausprägung der E-Lehrkompetenz auf die Lehrqualität und auf den Lernerfolg der Studierenden auswirkt. Dabei wurde Lernerfolg in Anlehnung an Rindermann (2001) als Zuwachs an fachspezifischem Wissen, als Erwerb von übergeordneten Kompetenzen und als Einstellungsänderung operationalisiert. Zusätzlich wurde im Fragebogen danach gefragt, inwiefern die eingesetzten Medien zum Lernerfolg beigetragen haben. Abbildung 4 gibt einen Ausschnitt der Fragebogenskala zur Erfassung des Lernerfolgs mit Beispielitems wieder.

Lernerfolg in der Veranstaltung	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Mein Zuwachs an fachspezifischem Wissen nach dieser Lehrveranstaltung ist hoch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe in der Lehrveranstaltung mehr als nur Fachwissen gelernt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lernerfolg in der Veranstaltung	trifft über-haupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Meine Problemlösefähigkeit hat sich in der Lehrveranstaltung deutlich verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine sozialen Kompetenzen (Kommunikation, Kooperation) haben sich in der Lehrveranstaltung deutlich verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die eingesetzten Medien haben deutlich dazu beigetragen, den Lehrstoff besser zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die eingesetzten Medien haben deutlich zu meinem Lernerfolg (Wissenszuwachs) beigetragen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die eingesetzten Medien haben die Entwicklung meiner Problemlösefähigkeit deutlich unterstützt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 4.: Ausschnitt aus der Fragebogenskala zur Erfassung des Lernerfolgs mit Beispielitems (Item 1-4: Lernerfolg Wissens- und Kompetenzerwerb, Item 5-7: Lernerfolg durch Einsatz von Medien)

Zur Erfassung der Lehrqualität wurden standardisierte und evaluierte Skalen eingesetzt. Hierbei wurde jeweils eine Skala zur didaktischen und zur mediendidaktischen Lehrqualität genutzt. Abbildung 5 gibt die Items zur Erfassung der didaktischen und mediendidaktischen Lehrqualität aus Sicht der Studierenden ausschnitthaft wieder. Zusätzlich wurden die üblichen personenbezogenen Daten (Alter, Geschlecht, Studienfach, Hochschulsemester etc.) erfragt. Die Befragung der Studierenden und Lehrenden wurde ebenfalls an der Universität Paderborn durchgeführt. Insgesamt wurden 16 Lehrende und die Studierenden in ihren jeweiligen Lehrveranstaltungen befragt, für die Einschätzungen von über 500 Studierenden vorliegen. Hierbei kann erwähnt werden, dass Evaluationen von Lehrveranstaltungen aus allen Fakultäten der Universität Paderborn in die Stichprobe eingehen.

Der/ die Lehrende/r…		trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu	kann ich im Moment nicht beurteilen
1	… nennt den Studierenden klare Lernziele für eine Lehrveranstaltung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	… hat die Lehrveranstaltung klar strukturiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	… baut die einzelnen Lehrelemente sinnvoll aufeinander auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	… geht sorgfältig auf Verständnisfragen und Anmerkungen der Studierenden ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	… veranschaulicht den Stoff gut durch praktische Beispiele.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	… unterstützt die Studierenden beim eigenständigen Erarbeiten und Vertiefen von Lerninhalten (z.B. durch Hinweise auf weiterführende Quellen und Informationen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	… bietet den Studierenden Möglichkeiten zur individuellen Lernkontrolle an.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	… setzt unterschiedliche Medien ein, um den Lernstoff zu veranschaulichen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	… setzt Medien sinnvoll (an geeigneter Stelle) ein, um die Lerninhalte zu vermitteln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	… unterstützt die Studierenden durch eine intensive Online-Kommunikation (Forum, E-Mail).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	… drückt sich bei der Online-Kommunikation präzise und unmissverständlich aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	… fordert regelmässig Rückmeldung über Arbeitsschritte beim Online-Lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 5.: Ausschnitte aus den beiden Fragebogenskalen zur Erfassung der didaktischen (Item 1-6) und mediendidaktischen Lehrqualität (Item 7-12) aus der Perspektive der Studierenden.

3.2.4 *Kriteriumsbezogene Validierung: Datenauswertung und Strukturgleichungsmodell*

Nach der Befragung wurden die Skalen zur Lehrqualität und zum Lernerfolg hinsichtlich ihrer Reliabilität (interne Konsistenz) überprüft und optimiert. Anschliessend wurden die Daten mittels strukturanalytischer Verfahren untersucht. Die Analysen wurden zum einen mit der Stichprobe der Lehrenden und zum anderen mit der Stichprobe der Studierenden durchgeführt. Als Analysemethode wurde der Partial Least Square Ansatz (PLS, vgl. Bliemel u. a. 2005) gewählt, da diese Methode nicht so hohe Voraussetzungen an den Umfang der Daten stellt. Dies ist insbesondere in Bezug auf den geringen Stichprobenumfang bei den Lehrenden zu berücksichtigen.

Zunächst wurde anhand der Stichprobe der Lehrenden (N = 16) mit einem Strukturgleichungsmodell untersucht, ob die didaktische Kompetenz einen Einfluss auf die didaktische Lehrqualität und auf den Zuwachs an Fachwissen sowie den übergeordneten Kompetenzerwerb der Studierenden hat. Das gleiche wurde in einem zweiten Modell für den Effekt der mediendidaktischen Kompetenz auf die mediendidaktische Lehrqualität und den medienbedingten Lernerfolg analysiert. Die gesonderte Betrachtung von einzelnen Kompetenzdimensionen und ihr Effekt auf entsprechende Aspekte des Lernerfolges und der Lehrqualität ist bei einer kleineren Stichprobe einem komplexen Modell vorzuziehen. Zentrales Ergebnis war hier, dass sich für beide Kompetenzdimensionen zwar kein direkter Effekt der Kompetenzausprägung auf den Lernerfolg zeigte. Es konnte aber ein über die Lehrqualität partiell mediierter, d.h. vermittelnder Effekt der Kompetenzausprägungen auf die Dimensionen des Lernerfolgs identifiziert werden.

Anhand der Stichprobe der Studierenden (N = 521) wurden die Effekte von didaktischer und mediendidaktischer Kompetenz auf die Lehrqualität und den Lernerfolg in einem nächsten Analyseschritt noch einmal in einem komplexeren Modell untersucht (vgl. Abb. 6).

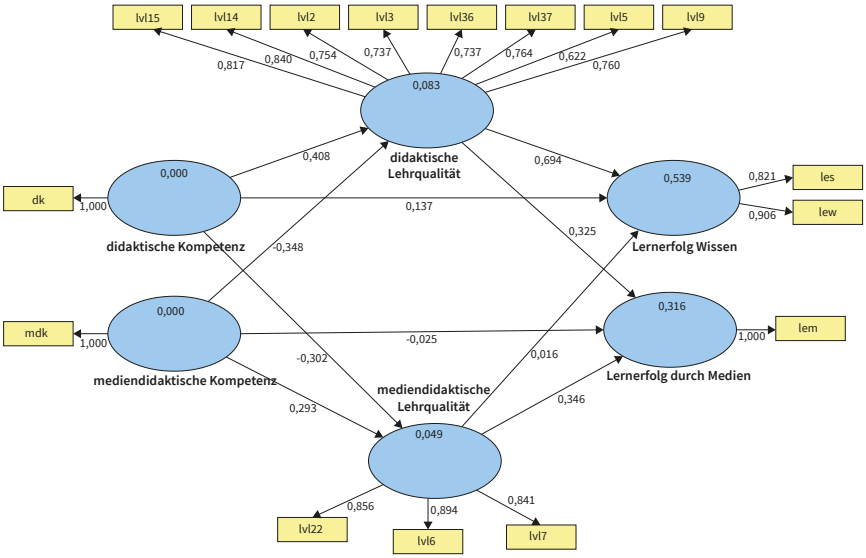

Abb. 6.: PLS-Strukturgleichungsmodell zum Einfluss der E-Lehrkompetenz (didaktische und mediendidaktische Kompetenz) der Lehrenden auf die Wahrnehmung der Lehrqualität und den Lernerfolg der Studierenden.

Auch in diesem Modell zeigten sich keine direkten Einflüsse der Ausprägung beider Kompetenzbereiche auf die entsprechenden Dimensionen des Lernerfolges. Es konnten aber Effekte der didaktischen Kompetenz auf die didaktische Lehrqualität und der mediendidaktischen Kompetenz auf die mediendidaktische Lehrqualität – auch wenn diese eher klein ausgeprägt waren – festgestellt werden. Für beides zeigte sich darüber hinaus ein partiell mediierter, d.h. vermittelnder Effekt über die Lehrqualität auf den Lernerfolg.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Um die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung von Lehrenden zur Nutzung von E-Learning in der Lehre anforderungs- und bedarfsgerechter zu gestalten, wurde an der Universität Paderborn ein Strukturmodell zur E-Lehrkompetenz entwickelt und ausformuliert. Das entsprechende Kompetenzstrukturmodell umfasst insgesamt acht Dimensionen, die in 39 Subdimensionen und 283 Einzelfacetten weiter untergliedert sind. Es erlaubt somit eine relativ umfassende Beschreibung und Erfassung von

Lehrkompetenzfacetten mit dem Fokus auf eine didaktisch und organisatorisch sinnvolle Nutzung von E-Learning in der Lehre. Die Kompetenzdimensionen beziehen sich in diesem Zusammenhang nicht nur auf medientechnische und mediendidaktische Kompetenzanforderungen, sondern auch auf grundlegende didaktische Fähigkeiten, die für den wirkungsvollen E-Learning-Einsatz erforderlich sind. Außerdem gehören Kommunikations- und Beratungskompetenzen sowie Kompetenzen zur Steuerung von Teamprozessen dazu, die Bezug nehmen auf veränderte Formen der Online-Kommunikation und Kooperation im Lehrkontext und die damit veränderten Anforderungen. Darüber hinaus werden in dem Modell auch veränderte Anforderungen an die Veranstaltungsplanung und -organisation sowie den rechtlich sensiblen Umgang mit Datenschutz- und Urheberrechtsbestimmungen im Rahmen einer E-Learning-gestützten Lehre in dem Modell abgebildet. Das Modell verdeutlicht damit, dass mit dem angemessenen Einsatz von E-Learning in der Lehre nicht nur medientechnische und mediendidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch weitere allgemein-didaktische sowie soziale, planerische und organisatorische sowie rechtliche Kompetenzfacetten verknüpft sind, die bei einer Qualifizierung der Lehrenden in diesem Feld nicht vernachlässigt werden sollten.

Das Modell folgt kompetenztheoretisch ausserdem einem breiten Verständnis von Kompetenz und bildet daher nicht nur kognitive Kompetenzanforderungen (im Sinne von Wissens- und kognitiven Fähigkeitsanforderungen) ab, sondern bezieht sich auch auf handlungs- und kompetenzrelevante motivationale und einstellungsbezogene Aspekte der E-Lehrkompetenz. Das Modell ist insgesamt eher breit und facettenreich angelegt, was auf der einen Seite dazu führt, dass die einzelnen Beschreibungen der Kompetenzfacetten relativ abstrakt gehalten sind. Allerdings sind auch die bereits vorhandenen Kompetenzmodelle für diese Domäne insgesamt eher abstrakt in den Kompetenzeschreibungen gehalten. Auf der anderen Seite ist das vorgestellte E-Lehrkompetenzmodell trotzdem auf spezifische Kontexte des Medieneinsatzes in der Lehre ausgerichtet. So nimmt es vor allem Bezug auf Anforderungen, die im Rahmen des E-Learning-Einsatzes beim sog. angereicherten und integrativen Szenario entstehen, die bei der Nutzung von E-Learning im Rahmen von Präsenzuniversitäten im

Vordergrund stehen. Dies wurde insbesondere durch die Befragung von E-Learning-erfahrenen Lehrenden der Universität Paderborn sichergestellt. Obwohl das Modell im Rahmen von Analysen an einer Universität entstanden ist, ist es m.E. durchaus auch auf andere Hochschulkontexte übertragbar. Allerdings bedarf das Modell mittlerweile der Aktualisierung, da es vor etwa 13 Jahren entstanden ist und die Anforderungen beim Einsatz von E-Learning- bzw. digitalen Elementen zur Unterstützung der Hochschullehre sich durch die entsprechenden technologischen Entwicklungen und didaktischen Innovationen deutlich weiterentwickelt haben. Damit sind auch die wesentlichen Begrenzungen in Bezug auf Reichweite und Aussagefähigkeit des Kompetenzmodells benannt.

Die Schritte zur Validierung des E-Lehrkompetenz-Modells zeigen darüber hinaus, dass das Modell sich hinsichtlich verschiedener Validitätsaspekte als tragfähig erwiesen hat. Die Analysen zur inhaltlichen Validierung verdeutlichen, dass die im Modell beschriebenen Kompetenzfacetten handlungsrelevante Aspekte für zentrale Anwendungsszenarien des E-Learning-Einsatzes an Hochschulen wiedergeben und dass mit Hilfe des Modells auch Kompetenzen erfasst werden, die in den jeweiligen Szenarien unterschiedlich hinsichtlich ihrer Expertiseanforderungen ausgeprägt sind und damit je nach Anwendungsszenario differenziert betrachtet werden sollten. Die ersten Analysen zur Konstruktvalidität des Modells führten nicht nur zur Operationalisierung des Modells im Rahmen eines Instruments zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen, sondern zeigten auch, dass die inhaltliche Strukturierung des Modells nach Dimensionen messtheoretisch konsistent umgesetzt werden konnte. Die Items können somit inhaltlich nicht nur als Einzelfacetten, sondern auch dimensional als inhaltlich zusammenhängende Aggregate bzw. Konstrukte interpretiert werden. Die Untersuchungen zur kriteriumsbezogenen Validierung verdeutlichen darüber hinaus, dass die im Modell erfassten Kompetenzfacetten (zumindest die mediendidaktischen und allgemein didaktischen Facetten) zur Steigerung der Lehrqualität und des Lernerfolgs der Studierenden partiell mit beitragen. Diese Analysen zur Validität des Modells bedürfen sicherlich weiterer Untersuchungen, um die Relevanz und Tauglichkeit der Kompetenzbeschreibungen für diagnostische und qualifikatorische Zwecke, die auf der Grundlage des Modells abgeleitet werden

können, nachzuweisen und evidenzbasiert zu begründen. Z.B. sollten zur Kompetenzerfassung auch Fremdbeurteilungen oder objektive Testformate verwendet werden, um den subjektiven Bias bei Selbstbeschreibungen eigener Fähigkeiten zu reduzieren bzw. zu kontrollieren.

Auf der Grundlage der gezeigten Validierungsergebnisse lassen sich m.E. trotzdem – mit der gebotenen Vorsicht in Bezug auf die Aussagefähigkeit der Kompetenzmessungen – erste Ansätze zur Nutzung der Kompetenz-Selbstbeschreibungen ableiten. Z.B. lässt sich anhand des Ergebnisses der Selbsteinstufungen zur E-Lehrkompetenz ein Stärken-/Schwächen-Profil der Kompetenzausprägungen für individuelle Lehrende ableiten. Auf dieser Grundlage können dann bedarfsgerecht Massnahmen zur Kompetenzförderung abgeleitet werden. Eine detaillierte Beschreibung zu einem entsprechenden Vorgehen kann dem Projektbericht von Schaper, Horvath, und Mann (2010) entnommen werden. Darüber hinaus kann durch eine Erhebung auf Organisationsebene oder entsprechender Untereinheiten der Hochschule (z.B. Fakultäten, Departements, Institute oder Lehreinheiten) ein Überblick über den Kompetenzstand zur E-Lehrkompetenz in einer Hochschule oder einer bestimmten Organisationseinheit gewonnen werden, um auf dieser Basis wiederum Massnahmen zur Förderung der E-Lehrkompetenz für die entsprechende Hochschule bzw. den Organisationsbereich bedarfs- und anforderungsgerecht zu planen. Insgesamt liegt mit dem beschriebenen E-Lehrkompetenzmodell und dem zur Erfassung der Kompetenz vorliegenden Selbsteinstufungsinstrument ein erster evidenzbasierter Ansatz zur Diagnose und Förderung von E-Lehrkompetenz an Hochschulen vor.

Auch wenn der beschriebene Ansatz zur Modellierung und Validierung eines E-Lehrkompetenzmodells sich nur in Teilen auf medienpädagogische Konzepte und Methoden bezieht, wird m.E. doch deutlich, dass die Qualifizierung und Förderung von Lehrenden im Umgang mit E-Learning in ihrer Lehre sich letztlich auf ein bedeutsames und genuines Feld bzw. Inhalte der Medienpädagogik bezieht. Der angemessene und lerneffektive Einsatz digitaler Medien in der Lehre erfordert nicht nur informationstechnisches Wissen – in Ergänzung zu medienunspezifischem hochschuldidaktischen Fähigkeiten, sondern es bedarf auch spezifischer mediendidaktischer Kompetenzen, um digitale Lehr-/Lernszenarien lernförderlich

und wirkungsvoll zu gestalten. Dies gelingt nicht ohne Bezugnahme auf medienpädagogische Konzepte und Erkenntnisse. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Digitalisierung aller Bildungsbereiche, wovon insbesondere auch das Lehren und Lernen an Hochschulen betroffen ist (KMK 2016), können medienpädagogische Ansätze somit wesentlich zum Gelingen entsprechender Veränderungs- und Innovationsprozesse an Hochschulen beitragen.

Literatur

Bachmann, Gudrun, Martina Dittler, Thomas Lehmann, Dieter Glatz, und Fritz Rösel. 2001. «Das Internetportal LearnTechNet der Uni Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von eLearning in die Präsenzuniversität». In *Campus 2002 – Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*, herausgegeben von Odette Haefeli, Gudrun Bachmann, und Michael Kindt, 87–97. Münster: Waxmann.

Bliemel, Friedhelm, Andreas Eggert, Georg Fassot, und Jörg Henseler. 2005. *Handbuch PLS-Pfadmodellierung – Methode, Anwendung, Praxisbeispiele*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Blömeke, Sigrid, Jan-Eric Gustafsson, und Richard J. Shavelson. 2015. «Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum». *Zeitschrift Für Psychologie* 223 (1): 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194.

Bremer, Claudia. 2003. «Hochschullehre und Neue Medien Medienkompetenz und Qualifizierungsstrategien für Hochschullehrende». In *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*, herausgegeben von Ulrich Welbers. Gütersloh: Bertelsmann.

Eichhorn, Michael. 2019. «Fit für die digitale Hochschule?: Modellierung und Erfassung digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 36 (Teilhabe): 63–80. https://doi.org/10.21240/mpaed/36/2019.11.13.X.

Greif, Siegfried, und Kai-Christoph Hamborg. 2018. «Analyse, Bewertung und Gestaltung von Aufgaben, Arbeitstätigkeiten und Arbeitssystemen». In *Methoden der Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie*, herausgegeben von Siegfried Greif und Kai-Christoph Hamborg, B/III/3:1–79. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.

Hauenschild, Wilfried, Dorothee M. Meister, und Wilhelm Schäfer. 2010. «Die E-Learning-Strategie der Universität Paderborn. Kompetenzorientierte und vernetzte Wissensarbeit ermöglichen». In *Hochschulentwicklung innovativ gestalten. Das Projekt Locomotion an der Universität Paderborn*, herausgegeben von Wilfried Hauenschild, Dorothee M. Meister, und Wilhelm Schäfer, 125–38. Münster: Waxmann.

Kerres, Michael, Dieter Euler, Sabine Seufert, Jasmina Hasanbegovic, und Britta Voss. 2005. «Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Maßnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz». *SCIL Arbeitsbericht* 6. St. Gallen.

KMK, (Kultusministerkonferenz). 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.

Mayrberger, Kerstin. 2010. «Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer (akademischen) Medienbildung für „E-Learning 2.0"». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, und Horst Niesyto, 309–28. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_17.

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse*. 11. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

McClelland, David C. 1998. «Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews». *Psychological Science* 9 (5): 331–39. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00065.

Rindermann, Heiner. 2001. *Lehrevaluation*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

Sailer, Michael, Florian Schultz-Pernice, Olga Chernikova, und Frank Fischer 2018. «Digitale Bildung an bayerischen Hochschulen – Ausstattung, Strategie, Qualifizierung und Medieneinsatz».

Schaper, Niclas. 2014. «Validitätsaspekte von Kompetenzmodellen und -tests für hochschulische Kompetenzdomänen». In *Kompetenz im Studium und in der Arbeitswelt. Nationale und internationale Ansätze zur Erfassung von Ingenieurkompetenzen*, herausgegeben von Frank Musekamp und Georg Spöttl, 178–203. Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt. Frankfurt: Peter Lang.

Schaper, Niclas, Eva Horvath, und Jacqueline Mann. 2010. «eLearning und Kompetenzentwicklung – ein bisschen mehr als nur Softwareschulung». In *Hochschulentwicklung innovativ gestalten. Das Projekt Locomotion an der Universität Paderborn*, herausgegeben von Wilfried Hauenschild, Dorothee M. Meister, und Wilhelm Schäfer, 34–56. Münster: Waxmann.

Schaper, Niclas. 2009. «Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung». *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2 (1): 166–99.

Weinert, Franz Emanuel. 2001. «Concept of competence. A conceptual clarification». In *Defining and selecting key competencies*, herausgegeben von Dominique S. Rychen und Laura H. Salganik, 45–65. Seattle: Hogrefe & Huber.

Zlatkin-Trotschanskaia, Olga, Hans Anand Pant, Christiane Kuhn, Miriam Toepper, und Corinna Lautenbach. 2016. *Messung akademisch vermittelter Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen. Ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand*. Wiesbaden: Springer.

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

Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Kooperation als Strategie – Einführung von E-Assessments an Hochschulen

Herausforderungen und Chancen in der Medienpraxis

Marcel Graf-Schlattmann, Gudrun Oevel und Melanie Wilde

Zusammenfassung

Dieser Beitrag legt am Beispiel des von Prof. Dr. Dorothee M. Meister initiierten Projektes «E-Assessment NRW» dar, welche weitreichenden Herausforderungen es bei der Einführung von E-Assessments gibt. Dabei werden drei Handlungsfelder – Technik, Didaktik und Recht – bei der Einführung, Implementierung und Umsetzung von E-Assessments betrachtet und herausgestellt, welche Chancen eine kooperative Zusammenarbeit unter Berücksichtigung hochschulinterner Prozesse bietet und welche Konsequenzen sich daraus für die Medienpraxis an Hochschulen ergeben. Der Fokus des Beitrags liegt auf der kooperativen Zusammenarbeit im Bereich von Weiterbildungs- und Vernetzungsformaten.

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

Graf-Schlattmann, Marcel, Gudrun Oevel, und Melanie Wilde. 2020. «Kooperation als Strategie – Einführung von E-Assessments an Hochschulen. Herausforderungen und Chancen in der Medienpraxis». *Zeitschrift MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin), 343–358. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.18.X.

Cooperation as a strategy – Implementing E-Assesments at universities. Challenges and chances in media practice

Abstract

The paper «cooperation as a strategy – implementing e-assessments at universities» shows, on the example of the «E-Assessment NRW» project initiated by Prof. Dr. Dorothee M. Meister, the challenges in the introduction of e-assessments at universities. In regarding to the three dimensions of -technology, didactics and law- we developed an approach for a cooperative basis in account to organisational structures at universities and their consequences for media practice. The paper focusses on the field of training and networking formats in higher education.

Veränderungen durch die Einführung von E-Assessments

Der Wandel an Hochschulen von klassischen, analogen Prüfungen zu elektronisch unterstützten Prüfungsformaten, den sogenannten E-Assessments, ist keineswegs trivial, sondern eine voraussetzungsvolle Entwicklung. Bestehende Grundannahmen zum Thema (digitales) Prüfen müssen überdacht und neu geschaffen werden um Herausforderungen und Potenziale transparent und nutzbar zu machen.

Bevor wir uns jedoch dem eigentlichen Thema dieses Beitrags, der Kooperation als Strategie für Einführungs-, Implementierungs- und Umsetzungsprozesse von E-Assessments an Hochschulen widmen können, braucht es ein Begriffsverständnis von E-Assessments.[1]

Unter E-Assessments verstehen wir elektronische Prüfungen, die mit digitaler Unterstützung angeboten bzw. durchgeführt werden. Diese können diagnostisch, formativ oder summativ erfolgen, wobei sich die Anforderungen an den Einführungsprozess sowie die Möglichkeiten des Einsatzes von E-Assessments zwischen den einzelnen Typen unterscheiden (siehe Meister und Oevel 2017; Schmees und Horn 2014). Zum besseren

1 Der Begriff der Strategie wird an dieser Stelle weitgehend vorausgesetzt. Wir verstehen unter Strategie im Hochschulwesen einen sich stetig weiterentwickelnden Prozess, der sowohl top-down als auch bottom-up erfolgt. Siehe weiterführend: Graf-Schlattmann u.a. (2018)

Verständnis erläutern wir daher an dieser Stelle in kurzer Form drei Assessmentformen sowie die damit verbundenen Veränderungen.

Diagnostische E-Assessments dienen dazu, die Ausgangslage im Lernprozess zu ermitteln. Der bekannteste Anwendungsfall ist der Einstufungstest zur Ermittlung des Sprachlevels. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Verbindung von didaktischen Aspekten und möglicher Software bzw. Tools für E-Assessments. Je nach Einsatzszenario können auch Fragen der Infrastruktur – sprich Räume und Hardware – relevant sein.

Bei formativen E-Assessments – einer prozessbegleitenden Betrachtung des Lernstands – nehmen Infrastrukturen eine eher untergeordnete Rolle ein, da der Einsatz weitgehend losgelöst von Räumen und Hardware erfolgen kann. Auswirkungen sind hier vor allem bei der Verbindung von Software und Didaktik zu erkennen.

Summative E-Assessments sind elektronische Prüfungen zum Abschluss einer Lerneinheit – bspw. in Form einer Klausur zum Ende des Semesters. Diese Prüfungsform ist mit der Frage nach der Rechtssicherheit verbunden. Da die Prüfungen in den meisten Fällen benotet sind stellen sie eine sogenannte berufsbezogene Prüfung dar, die Auswirkungen auf das weitere Studium sowie das zukünftige Arbeitsleben der Prüflinge haben. Aus diesem Grunde müssen sie strengen Rechtskriterien genügen, die auch bei analogen Prüfungen zu berücksichtigen sind. Siehe dazu weiterführend: Forgó, Graupe, und Pfeiffenbring (2016).

Das Projekt E-Assessment NRW

Ausgehend von den Beobachtungen zu Herausforderungen und Potenzialen, die mit der Einführung von E-Assessments einhergehen widmete sich Prof. Dr. Dorothee M. Meister in der damaligen Position als Vizepräsidentin für Studium und Lehre der Universität Paderborn diesem Thema. Im Jahr 2014 initiierte sie gemeinsam mit den Prorektorinnen und Prorektoren sowie den Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten für Studium und Lehre der Hochschulen in NRW das Projekt E-Assessment NRW, welches vom damaligen Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (heute Ministerium für Kultur und Wissenschaft) des Landes Nordrhein-Westfalen für vier Jahre finanziert wurde.

Das Verbundprojekt zwischen den Universitäten Duisburg-Essen, Wuppertal und Paderborn sowie den Hochschulen Ostwestfalen-Lippe und Niederrhein hatte zum Ziel, den Herausforderungen bei der Einführung von E-Assessments an Hochschulen in NRW durch Kooperation und gemeinsame Anstrengungen zu begegnen. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Projektergebnisse[2] von E-Assessment NRW vor der Fragestellung, wo lohnt sich Kooperation bei Projekten zur Digitalen Bildung an Hochschulen.

Ausgangspunkt des Verbundprojekts E-Assessment NRW waren Online-Befragungen unter der Leitung von Prof. Dr. Dorothee M. Meister an den Universitäten und Fachhochschulen in NRW zum Stellenwert elektronischer Assessments an Hochschulen, den förderlichen und hemmenden Bedingungen sowie dem Status Quo des Einsatzes. Die Befragungsergebnisse stellten Bedarfe in den Themenbereichen von technischen, didaktischen und rechtlichen Fragstellungen für die Einführung und Umsetzung von E-Assessments heraus. Basierend auf den Befragungsergebnissen wurden innerhalb des Projekts E-Assessment NRW drei Schwerpunkte gebildet: rechtliche Verfahrensweisen, Beratungs- und Infrastrukturen sowie Kooperationspotentiale und Verbundstrukturen.

Dabei wurden die Reduktion von Unsicherheiten beim Einsatz von E-Assessments, das Sichtbarmachen und Vernetzen der Akteure, der Abbau von Hürden durch Praxisbeispiele, Gutachten, Handreichungen, und die Förderung der Akzeptanz für das Thema E-Assessments in der Hochschullehre als konkrete Ziele des Projekts festgelegt.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der kooperativen Arbeit beim Lösen der Herausforderungen, wobei hochschulinterne Prozesse stets mitgedacht werden. Dieser Schwerpunkt ergibt sich daraus, dass u.E. den Herausforderungen sowohl auf didaktischer und technischer als auch auf rechtlicher Ebene durch einen kooperativen Zugang begegnet werden kann. Eine vermehrte und intensivierte Kooperation erscheint demnach als eine umfassende Strategie, die alle drei Ebenen gleichermassen berücksichtigt.

2 Die Ergebnisse des Projekts befinden sich in der Abschlussdokumentation des Projekts. Meister und Oevel (2017): «E-Assessments in der Hochschulpraxis. Empfehlungen zur Verankerung von E-Assessments in NRW.» Online verfügbar: http://www.eassessmentnrw.de/fileadmin/eassessmentnrw/pdf/E-Assessment_in_der_Hochschulpraxis.pdf

Hierfür werden zunächst die sich stellenden Herausforderungen bei Einführungs-, Implementierungs- und Umsetzungsprozessen am Fall der E-Assessments dargestellt und mit der kooperativen Zusammenarbeit eine denkbare Form der Lösung aufbereitet In den folgenden Abschnitten richtet sich der Blick auf den typischen Modus der kooperativen Zusammenarbeit in Form von Weiterbildungs- und Vernetzungsformaten. Anschliessend wenden wir den Blick auf die drei identifizierten Handlungsfelder und stellen die Besonderheiten für die technischen, didaktischen und rechtlichen Facetten im Einführungsprozess von E-Assessments heraus. Abschliessend widmen wir uns im Fazit den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Hochschulpraxis.

Herausforderungen und Chancen bei der Einführung von E-Assessments

Das Projekt E-Assessment NRW identifizierte in Befragungen und während der Projektarbeit verschiedene Herausforderungen und Hemmnisse bei der Einführung von E-Assessments. Einerseits birgt der mit der Einführung von E-Assessments verbundene Veränderungsprozess Möglichkeiten zur Ausgestaltung, andererseits sind mit den didaktischen, technischen und rechtlichen Veränderungen auch Herausforderungen bei der Einführung und Umsetzung digitaler Prüfungsformate an Hochschulen verbunden. Diese Herausforderungen finden sich zu Teilen auch in anderen Veränderungsprozessen. So sind bspw. neue Herangehensweise in der Lehre fast immer mit einem Anpassungsbedarf in der Didaktik verbunden. Der Wechsel von analogen zu digitalen Prüfungsformen stellt jedoch einen deutlichen Bruch zum Bestehenden dar, sodass bspw. die bisherigen Formen zur Sicherstellung der Authentizität und Integrität nicht genutzt werden können und Lösungen neu entwickelt werden müssen.

Neben rechtlichen Fragen der Authentizität und Integrität im Bereich des summativen digitalen Prüfens sind insbesondere auch Fragestellungen zu mediendidaktischen Konzepten beim Einsatz von E-Assessments sowie technische Anforderungen an die Infrastruktur entscheidend.

Typische praktische Beispiele hierfür sind die Fragen wer bei einer automatisierten Prüfung der eigentliche Prüfer ist oder welche Massnahmen ergriffen werden müssen um zu beweisen, dass die Prüfung wirklich von dem Studierenden abgelegt wurde – und nicht von anderen Personen – und diese nicht im Nachhinein verändert wurde. Während man bei einer analogen, schriftlichen Prüfung die Authentizität und Integrität der Prüfungsleistung mithilfe einer Ausweiskontrolle zu Beginn und einer Unterschrift zum Abschluss der Prüfung sicherstellen kann, sind diese Möglichkeiten bei einer digitalen Prüfung in dieser Form nicht gegeben. Bei summativen E-Assessments muss zusätzlich eine weitgehende Rechtssicherheit in allen Aspekten der Prüfung – Prüfungsvorbereitung, -durchführung, -bewertung sowie -archivierung – gewährleistet werden. Darüber hinaus sind auch technische Anforderungen an die Infrastruktur, u.a. im Bereich der Hard- und Software sowie didaktische Aspekte des Prüfens im Hinblick auf die Erreichung von Lernzielen zu beachten.

Diesen Herausforderungen kann auf unterschiedlicher Weise erfolgsversprechend begegnet werden. So kann differenziert werden, ob die Herausforderungen, innerhalb der eigenen Hochschule oder auf kooperativem Weg gelöst werden sollten.

Während das Schaffen einer geeigneten Infrastruktur für elektronische, summative Prüfungen noch von den einzelnen Hochschulen alleine bewältigt werden kann, gibt es eine Vielzahl von Themen und Herausforderungen, die nur auf kooperativer Ebene gelöst werden können, wie im Folgenden dargelegt wird.

Das Thema E-Assessment stellt, in der Breite unterschiedlicher Themen und Prozesse in den Hochschulen, nur einen kleinen Bereich der Hochschulentwicklung dar und kann oftmals nicht von einer einzelnen Hochschule personell und organisational ausreichend abgedeckt werden.

Aus diesem Grund bietet es sich gerade für vermeintlich kleine Themen an, einen kooperativen Ansatz zu wählen. Denn der Prozess zur Einführung, Umsetzung und Etablierung von E-Assessments an Hochschulen ist nicht mit dem erfolgreichen Einsatz elektronischer Assessments in einigen Lehrveranstaltungen oder dem Schaffen und zur Verfügung stellen der benötigten Infrastruktur seitens der Hochschule beendet. Er beginnt oftmals gerade erst damit, dass die Grundlagen geschaffen und der Einsatz

in einigen Pilotprojekten bzw. Lehrveranstaltungen erprobt wurde. Sobald dies erreicht ist, gilt es, den Prozess in die Tiefe und Breite zu bringen und stetig weiterzuentwickeln. Geeignete Mittel hierzu liegen bspw. in den Bereichen von Weiterbildung und Vernetzung.

Weiterbildungen finden in NRW im Grossteil der Fälle hochschulextern und im Zusammenschluss statt. Die Themen von Weiterbildung und Vernetzung sind daher eng miteinander verbunden, und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Ebenso sind die Möglichkeiten von Weiterbildung und Vernetzung nicht auf ein bestimmtes Themenfeld, beispielsweise didaktische Angebote, begrenzt, sondern lassen sich auch für technische sowie rechtliche Herausforderungen nutzen.

Im weiteren Verlauf werden die Bedarfe zuerst allgemein dargestellt und anschliessend auf die Besonderheiten in den Bereichen von Technik, Didaktik und Recht eingegangen. Letztendlich sind sowohl Technik, Didaktik als auch insbesondere Rechtsfragen kooperativ zu lösen.

Ein bedeutendes Hemmnis für den Einsatz von E-Assessments stellen rechtliche Unsicherheiten dar. Da die potentiellen Konsequenzen eines nicht rechtskonformen Einsatzes sehr weitreichend sind, müssen vor Einführung und Einsatz von E-Assessments die rechtlichen Fragestellungen beantwortet sein. Wird der Einsatz von E-Assessments fokussiert, sind unterschiedliche Akteursgruppen einer Hochschule, wie Lehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung, der Hochschulleitung oder auch der Justiziariate, mit unterschiedlichen Herausforderungen und damit einhergehend auch unterschiedlichen Klärungs- und Informationsbedarfen zu berücksichtigen. Damit sind wiederum konkrete Weiterbildungs- und Vernetzungsbedarfe verbunden, da die unterschiedlichen Akteursgruppen zwar heterogene Anforderungen und Interessen haben, letztlich jedoch alle Hochschulen vor denselben Herausforderungen stehen. Auf diesem Wege können relevante Synergieeffekte ermöglicht werden.

Eine weitere Facette ist die Sichtbarkeit der Akteure. Denn durch eine erhöhte Sichtbarkeit von Hochschulen und Einzelpersonen, die sich mit dem Thema E-Assessments allgemein und den unterschiedlichen Assessmenttypen konkret befassen, steigt sowohl der Grad der Vernetzung als auch das Potenzial von Weiterbildungen.

Wichtig ist es dabei neben den unterschiedlichen Interessen und Anforderungen, auch das unterschiedliche Vorwissen bei den verschiedenen Akteurinnen und Akteure zu beachten. Denn ebenso wie in der Lehre allgemein hat man es beim Thema von E-Assessments mit Novizen, Fortgeschrittenen und Expertinnen und Experten zu tun.

Modus der Kooperation: Weiterbildung und Vernetzung

Die Heterogenität der verschiedenen Akteurinnen und Akteure sowie deren unterschiedliches Vorwissen schafft Chancen für eine kooperative Zusammenarbeit. Durch Austauschformate kommt es beispielsweise zu einem gegenseitigen Anreichern der Kenntnis- und Umsetzungsstände und förderliche sowie hemmende Faktoren und Entwicklungen werden sichtbar. Denn, der aktuell verbreitete und bevorzugte Modus der Kooperation ist die Weiterbildung und Vernetzung. Die Weiterbildungs- und Vernetzungsaktivitäten dienen der Sensibilisierung und Aktivierung auf der Ebene von Novizen sowie der Unterstützung von Erfahrungsaustausch und dem Kennenlernen neuer Trends und Möglichkeiten für Fortgeschrittene sowie Expertinnen und Experten.

Der Austausch kann dabei noch eine weitere Funktion einnehmen. Die unterschiedlichen Wissens- und Kenntnisstände bei den Akteuren sind oftmals auch mit den unterschiedlichen Fortschritten im Umsetzungs- bzw. Einführungsprozess verbunden. Vernetzung kann auch dafür genutzt werden, von den Erfahrungen anderer zu lernen und eventuelle Fehler nicht zu reproduzieren. Auf ein solches, häufig auftretendes, Problem im Umsetzungsprozess von E-Assessments an Hochschulen, aber auch anderer Veränderungsprojekte, sei an dieser Stelle explizit hingewiesen: Die Projektergebnisse von E-Assessment NRW haben gezeigt, dass es für den Erfolg entscheidend ist, alle beteiligten Akteursgruppen möglichst frühzeitig einzubinden. Diese Erkenntnis ist auch in anderen Projekten und Empfehlungen zu Veränderungsprojekten zu finden, dennoch kommt es häufig vor, dass relevante Akteurinnen und Akteure spät eingeschaltet werden und so der Erfolg des Prozesses gefährdet wird.

Weiterbildung und Vernetzung muss nicht an ein bestimmtes Treffen an einem Ort gebunden sein, sondern kann ebenso digital erfolgen. Die

Vorteile liegen dabei auf der Hand: Die zeitliche und räumliche Trennung der Weiterbildungsaktivitäten – beispielsweise in Form eines Webinars – ermöglicht eine höhere Flexibilität und sorgt somit potenziell für mehr Gehör und Interesse.

Des Weiteren können solche Formate zusätzlich die Nachhaltigkeit von Weiterbildung und Vernetzung fördern und zu Synergieeffekten führen. Denn Weiterbildung findet nicht nur in grossen hochschulübergreifenden Zusammenschlüssen statt, sondern natürlich auch hochschulintern. Insbesondere die hochschuldidaktischen Weiterbildungen sind an dieser Stelle zu nennen, denn aufgrund der hohen Anzahl von Lehrenden finden diese meist selbstorganisiert an der jeweiligen Hochschule statt.

Auch die technische Weiterbildung findet zu gewissen Teilen hochschulintern statt, manchmal auch gekoppelt mit der didaktischen Weiterbildung. Das rechtliche Themengebiet verfügt hingegen meist nicht über ausreichend viele und unterschiedliche Akteure, dass es spezifische, hochschulinterne Weiterbildungsmassnahmen rechtfertigt.

Durch den Einsatz von Jour-Fixe-Formaten oder Webinaren können einerseits die internen Weiterbildungen geschickt mit kurzweiligen Formaten angereichert werden und andererseits auch neue Zielgruppen erreicht werden, die zu einer Tagung oder einem klassischen Netzwerktreffen beispielsweise nicht erscheinen würden und nur über Umwege erreicht werden könnten.

Des Weiteren können solche Formate das Risiko einer zunehmenden Homogenisierung der Akteurinnen und Akteure mindern und die Reflexion der eigenen Arbeit fördern, da regelmässig neue Personen angesprochen werden können.

Ein weiterer Vorteil von digitalen Weiterbildungs- und Vernetzungsangeboten liegt darin, dass sich die Verbreitung der Inhalte potentiell multipliziert und die Effekte eine grössere Reichweite erhalten können. Teilnehmende von Weiterbildungs- und Vernetzungsveranstaltungen bilden sich nicht nur für sich weiter, sondern auch als Vertreter und Vertreterinnen der jeweiligen Hochschule. Damit einher geht die Erwartung, dass sie die neu erworbenen Kenntnisse über Trends und Möglichkeiten von den hochschulübergreifenden Veranstaltungen in die eigenen Hochschulen übertragen und als Multiplikatoren tätig sind. Insbesondere bei einem

neueren Thema, wie es E-Assessments zu Projektbeginn waren, ist dieser Faktor von grosser Bedeutung.

Nachdem nun der Modus und die Vorteile von Weiterbildungs- und Vernetzungsaktivitäten allgemein beleuchtet wurde, soll im Folgenden der Fokus auf die Spezifika und Möglichkeiten der einzelnen Aspekte von Technik, Didaktik und Recht gelegt werden.

Besonderheiten technischer Fragestellungen: Marketplace, Austausch

Die technischen Fragestellungen sind noch am ehesten von den einzelnen Hochschulen selber zu lösen. Aus der Frage, welches technische Equipment (Hardware) zur Verfügung steht, ergeben sich bestimmte Anforderungen an die zu benutzenden Räume und an die Organisation (inkl. Software) der Prüfung vor Ort.

Dies gilt natürlich auch andersherum: Stehen nur Räumlichkeiten mit gewissen Eigenschaften zur Verfügung, muss die Technik daran angepasst und die Organisation auf diese Gegebenheiten abgestimmt werden. Die Bereiche von Software, Technik und Organisation sind also eng miteinander verbunden.

Bevor dies jedoch möglich ist, müssen an jeder Hochschule zunächst die Grundlagen geschaffen und gemeinsam mit rechtlichen Fragestellungen ausgelotet werden.

Hier bieten sich Möglichkeiten eines hochschulübergreifenden Austausches zu Open-Source-Lösungen an, da mit dem Einsatz elektronischer Prüfungen der Stellenwert der Technik steigt. Des Weiteren ist jeder Veränderungsprozess auch mit potentiellen Fehlentwicklungen verbunden, die im Austausch ausgeräumt werden können. Da der relevante Unterschied zu klassischen Assessments in der elektronischen Durchführungsform liegt, ist fast jeder Austausch über E-Assessments selbstverständlich mit der technischen Seite verbunden. Dementsprechend sind Netzwerke im Bereich der E-Assessments – beispielsweise die Digitale Hochschule NRW (DH NRW), die Arbeitsgruppe Online-Klausuren der Arbeitsgemeinschaft der Medieneinrichtungen an Hochschulen E.V. (AMH Online-Klausuren) oder das E-Prüfungs-Symposium (ePS) – immer auch mit einer technischen Weiterbildung verbunden.

Besonderheiten didaktischer Fragestellungen: Beratung als Teil didaktischer Weiterbildungsnetzwerke

Im Bereich der Hochschuldidaktik liegt ein zusätzliches Potenzial kooperativer Problemlösungen darin, die Weiterbildung und Vernetzung um den Aspekt der Beratung, im Sinne eines weiteren unterstützenden Faktors für eine erfolgsversprechende Einführung von E-Assessments, zu erweitern.

Unterstützung und Beratung zu technischen oder rechtlichen Neuerungen im Bereich von E-Assessments ist ebenfalls zentral für eine erfolgreiche Einführung. Im Vergleich zu diesen beiden Bereichen ist der Effekt in der didaktischen Weiterbildung jedoch weitaus stärker ausgeprägt, da diese ohne miteinbeziehender Beratung weit unter ihren Möglichkeiten bliebe. Daher liegen die vorrangigen Beratungsbedarfe im Bereich der Hochschuldidaktik allgemein sowie speziell in der (E-)Prüfungsdidaktik.

Die Beratung ist als relevanter ergänzender Teil der Weiterbildung zu verstehen, bei dem stärker auf die individuellen Bedarfe eingegangen werden kann. Dies kann in Form einer Einzel- oder auch in Form der kollegialen Beratung erfolgen. Die technische Beratung zu E-Assessments findet meist an den bereits etablierten E-Learning-Beratungsstellen an den Hochschulen statt.

Im Optimalfall ist an dieser Stelle auch der didaktische Gesichtspunkt integriert. Eine spezielle E-Assessment-Beratungsstelle ist hochschulübergreifend in NRW bisher nicht vorhanden.

Im Bereich der rechtlichen Aspekte von E-Assessments ist insbesondere auch an Beratungen und Austausch unter den Verantwortlichen im Justiziariat zu denken.

Eine ausgebaute Service- und Beratungsstruktur war ein zentrales Anliegen der Hochschulvertretung bei den Ausgangsbefragungen des Projekts E-Assessment NRW. Sowohl hinsichtlich der didaktischen als auch der technischen Aspekte von E-Assessments wurde angemerkt, dass eine solche Struktur den Einsatz erleichtern und fördern könnte. Dies hat sich auch im Projektverlauf als erfolgskritischer Faktor erwiesen. Für eine erfolgsversprechende Implementierung von E-Assessments sollten also die bestehenden Unterstützungsangebote innerhalb der Hochschulen weiter ausgebaut und zusätzlich die Verbindung von technischen, rechtlichen und didaktischen Weiterbildungs- und Beratungsangeboten auch in den

existierenden unterschiedlichen hochschulübergreifenden Netzwerken (z.B. Hochschuldidaktische Netzwerke, Justiziare, Datenschutzbeauftragte) gefördert werden. Da die (hochschul-) didaktische Beratung im Feld der E-Assessments in NRW noch nicht so systematisch etabliert ist, können durch Austausch, Weiterbildung und Vernetzung Impulse für eine Entwicklung der Beratungsangebote geliefert werden. Auch Weiterentwicklungen hinsichtlich kompetenzorientierten E-Assessments sollten stärker in den Blickwinkel genommen werden.

Auf Ebene didaktischer Gesichtspunkte können bei der Planung von E-Assessments Lernzieltaxonomien unterstützend genutzt werden. Dabei werden die im *Constructive Alignment* formulierten Lernziele kategorisiert, was sowohl die Formulierung von Lernzielen unterstützt als auch den Transfer von Lehrinhalten und Assessments erleichtert, da man sich bei Erstellung der Assessmentfragen an den für die Lernziele festgelegten Taxonomiestufen orientieren kann. Ein weiterer bedeutender Vorteil kann darin gesehen werden, dass so das hochgradig individuelle Lehren, Lernen und Prüfen dokumentiert werden kann und dies Grundlage einer fortlaufenden didaktischen Qualitätssicherung von durchgeführten E-Assessments sein kann. Auch die individuellen Beratungsanforderungen können dadurch sinnvoll unterstützt werden.

Besonderheiten rechtlicher Fragstellungen: Schaffung von Grundlagen durch ein Rechtsgutachten

Rechtliche Fragestellungen und Unsicherheiten bilden ein Kernthema des Einsatzes elektronischer Prüfungen. Grundlagen sind zum einen verfassungsrechtlicher und zum anderen datenschutzrechtlicher Natur. Auf Basis dieser Grundlagen ergibt sich die Herausforderung, Prüfungsordnungen und -systeme so zu gestalten, dass elektronische Prüfungen mit dem grösstmöglichen Mass an rechtlicher Absicherung durchgeführt werden können.

Im diesem Bereich lag im Jahr 2014 ein ausgeprägter Bedarf vor. So gaben die befragten Hochschulangehörigen in der Ausgangsbefragung an, dass es keine Rechtssicherheit bzgl. elektronischer Prüfungsformen gäbe bzw. rechtliche Bedenken gegen die Einführung von E-Assessments an ihren Hochschulen bestünden.

In dieser Feststellung ist das wohl bedeutendste Hemmnis zur Etablierung und Implementierung von E-Assessments zu sehen. Da die rechtlichen Anforderungen alle Hochschulen gleichermassen betreffen und dabei zu umfangreich sind, als dass sie neben den laufenden Aufgaben gelöst werden könnten, sind die rechtlichen Fragestellungen ein klassischer Fall für kooperative Zusammenarbeit. Die Auflösung rechtlicher Hemmnisse durch das Projekt E-Assessment NRW wird daher hier exemplarisch für die Potentiale kooperativer Arbeit angeführt.

Von Projektseite wurde den rechtlichen Hemmnissen durch ein beauftragtes Gutachten zu den rechtlichen Aspekten von E-Assessments an Hochschulen (siehe Forgó, Graupe, und Pfeiffenbring 2016) und daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen begegnet. So mussten die Justiziariate der einzelnen Hochschulen sich nicht mit den alle Hochschulen betreffenden rechtlichen Anforderungen befassen, sondern konnten die gebündelte Expertise nutzen und sich auf das juristische Gutachten berufen.

Das Gutachten befasste sich mit den verfassungsrechtlichen Grundlagen zum Einsatz von E-Assessments und den daraus abzuleitenden Anforderungen an die Prüfungsordnungen, Prüfungssysteme und den Ablauf einer elektronischen Prüfung (Vorbereitungs-, Durchführungs-, Abschluss- und Archivierungsphase). Neben den verfassungsrechtlichen Grundlagen sind noch weitere Anforderungen zu beachten. Durch die 2018 in Kraft getretene DGSVO (Datenschutzgrundverordnung) (Europäische Union 2016) ergeben sich auch datenschutzrechtliche Veränderungen, die die Hochschulen vor erneute rechtliche Herausforderungen beim Einsatz von E-Assessments, aber auch elektronischer Learning- und Campus-Managementsysteme, stellen.

Anders als im Bereich der didaktischen Weiterbildungs- und Vernetzungsangebote wurden keine neuen Initiativen gegründet, sondern bewusst bestehende Netzwerke – insbesondere das Treffen der Justiziare und Justiziarinnen der Hochschulen in NRW – genutzt. Dabei handelt es sich weniger um ein Weiterbildungs-, sondern vielmehr um ein Austausch- und Vernetzungsforum. Die Vernetzung als regelmässige Aktivität in einer *community of practice* ist darüber hinaus auch auf Ebene der Hochschulleitungen und den dazugehörigen Netzwerken aus dem Prorektorat sowie dem Vizepräsidium von grosser Bedeutung.

Fazit und kritische Reflexion

Am Beispiel des von Prof. Dr. Dorothee M. Meister initiierten Projektes E-Assessment NRW wurde in diesem Beitrag herausgestellt, welche weitreichenden Herausforderungen es bei der Einführung von E-Assessments gibt und welche Chancen eine kooperative Zusammenarbeit bietet.

Es zeigt sich, dass der Einsatz von E-Assessments in den Hochschulen vor Ort stattfindet. Die Grundlagen dafür sowie die erfolgversprechende Ausgestaltung wird am ehesten kooperativ und im Austausch zwischen den Hochschulen geschaffen. Denn der Bereich elektronischer Assessments ist so komplex, dass die Einführung einzelne Hochschulen überfordern kann. Dies zeigt sich sowohl bei dem Thema der technischen Grundlagen als auch insbesondere in der rechtlichen Thematik, die eine grundlegende Forschung zu Beginn des Projekts E-Assessment NRW bedurfte, sowie im Bereich der didaktischen Konzepte.

Des Weiteren konnte anhand des Themas der Weiterbildung und Vernetzung ein zielführender Modus der Kooperation aufgezeigt werden, der in allen Facetten der Einführung (technisch, didaktisch, rechtlich) eingesetzt werden kann.

Im Bereich der didaktischen Weiterbildung lässt sich darüber hinaus auch der Aufbau von Beratungsmöglichkeiten als Kooperationsthema benennen. Die Beratung findet innerhalb der Hochschulen statt. Bei E-Assessments handelt es sich aber um einen Bereich unter vielen und das Thema ist zu spezifisch, als dass es in jeder Hochschule passende Experten und Expertinnen gibt. Hierin liessen sich ebenso die Potentiale einer kooperativen Zusammenarbeit aufzeigen. Zum Abschluss sollen kurz kritische Stimmen berücksichtigt und die, vermutlich bedeutendste, Gefahr der kooperativen Arbeit reflektiert werden. Denn neben den vielfältigen Vorteilen von Weiterbildungs- und Vernetzungsaktivitäten für eine erfolgsversprechende und insbesondere nachhaltige Einführung von E-Assessments, konnten im Projekt E-Assessment NRW auch Herausforderungen identifiziert werden. Sie liegen darin, dass jede Kooperation Overhead (Zeit- und Personalressourcen) erzeugt und die Ziele der Vernetzung über das förderliche Mass erreicht werden können und dadurch negative Effekte auf den Prozess haben könnten.

Ein denkbares Szenario wäre, dass sich beispielsweise die Vernetzungsaktivität von den eigentlichen Zielen löst. Die Vernetzung fände dann als Selbstzweck des Vernetzungswillens statt und nicht mehr, um die potenziellen Vorteile zu nutzen.

Ein zweites Szenario der Übererreichung von Vernetzungsaktivitäten liegt in der Anzahl von Netzwerken und Austauschformaten.

Das Thema der E-Assessments ist facettenreich und besteht aus vielen unterschiedlichen Aspekten. Würde jeder denkbare Aspekt beispielsweise in einem eigenen spezifischen Netzwerk behandelt, würde man schnell vor lauter Netzwerken das eigentliche Thema nicht mehr sehen und diejenigen, die über eine grosse und breite Expertise verfügen, wären gänzlich damit beschäftigt, diese auf einer Vielzahl von Netzwerktreffen zu präsentieren.

Beide Szenarien haben gemein, dass der Grenznutzen des Netzwerkens erreicht ist und die Aktivitäten schädlich statt förderlich wären.

Diese Gefahr ist jedoch der Vernetzung immanent und betrifft nicht das Thema E-Assessment allein. Da die Thematik der E-Assessments jedoch relativ neu auf dem (hochschul-)bildungspolitischen Tableau ist, ist die Netzwerkstruktur und -dichte noch im Fluss und kann dementsprechend leicht über das förderliche Mass hinausgehend erreicht werden. Bei aller Förderung von Kooperation sollte daher auch stets die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Anzahl von Netzwerken gestellt werden.

Literatur

Europäische Union. 2016. «Verordnung (EU) 2016/679 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 27. April 2016 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG». https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32016R0679&from=de.

Forgó, Nikolaus, Simon Graupe, und Julia Pfeiffenbring. 2016. «Rechtliche Aspekte von E-Assessments an Hochschulen. Gutachten im Auftrag des Verbundprojektes E-Assessment NRW». Universität Duisburg-Essen. http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=42871.

Graf-Schlattmann, Marcel, Dorothee M. Meister, Gudrun Oevel, und Melanie Wilde. 2018. «Hochschulstrategie Als Prozess. Zum Allgemeinen Und Hochschulspezifischen Begriff Der Strategie». https://doi.org/10.5281/ZENODO.1293797.

Meister, Dorothee M., und Gudrun Oevel. 2017. «E-Assessment in der Hochschulpraxis. Empfehlungen zur Verankerung von E-Assessments in der Hochschulpraxis». https://www.dh.nrw/fileadmin/user_upload/e-assessment/pdf/E-Assessment_in_der_Hochschulpraxis.pdf.

Schmees, Markus, und Janine Horn. 2014. *E-Assessments an Hochschulen: ein Überblick: Szenarien. Praxis. E-Klausurrecht.* Digitale Medien in der Hochschullehre, Band 1. Münster New York: Waxmann.

In diesem Sammelband werden theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven für die Medienpädagogik entfaltet. Grundlegend ist die These, dass die Medienpädagogik angesichts der Digitalisierung und Mediatisierung aller Lebensbereiche eine Schlüsseldisziplin darstellt – bereits heute und auch in Zukunft. Die Beiträge decken ein breites Spektrum an medienpädagogisch relevanten Themen ab: angefangen bei theoretischen Diskursen bzw. medienpädagogischer Theorieentwicklung, über aktuelle Aufgabenfelder der Medienpädagogik und spezielle Fragen medienpädagogischer Professionalisierung und Qualitätssicherung bis hin zur Bedeutung der Medienpädagogik für die Hochschulentwicklung. Deutlich wird, inwiefern Medienpädagogik Reflexions- und Handlungswissenschaft zugleich ist. Das Buch richtet sich primär an medienpädagogisch Forschende sowie Studierende aus bildungswissenschaftlichen und medienbezogenen Studiengängen.

Der Sammelband ist als Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Dorothee M. Meister konzipiert, die an der Universität Paderborn den Arbeitsbereich Medienpädagogik und empirische Medienforschung leitet.

9 783982 175713

EUR: 18,95
ISBN: 978-3-9821757-1-3
DOI: 10.21240/mpaed/37.X

Medien Pädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung