

Projekt: SPA05/133 - FA 467036

InMeLi - Abschlussbericht

unter Mitarbeit von:

Mag. Katharina Mildner

verantwortlich erstellt von:

Univ. Prof. Dr. Christian Swertz





Inhaltsverzeichnis

Teil 1: Ergebnisse	4
I Bericht über die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projekts	4
1 Einleitung	4
2 Ablauf des Projekts	6
3 Methode	
4 Ergebnisse	9
4.1 Testentwicklung	9
4.1.1 Einleitung	9
4.1.2 Methode	9
4.1.3 Ergebnisse	10
4.1.4 Diskussion	15
4.2 Medienkompetenz aus Sicht der SchülerInnen	15
4.2.1 Einleitung	
4.2.2 Methode	16
4.2.3 Ergebnisse	18
4.2.4 Exkurs: Operationalisierung des Medienkompetenzbegriffs	21
4.2.5 Diskussion	
4.3 Der mediale Habitus der SchülerInnen	26
4.3.1 Einleitung	26
4.3.2 Methode	29
4.3.3 Ergebnisse	30
4.3.4 Diskussion	34
4.4 Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überl einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuer aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems.	n Mittelschulen in Wien35
4.4.1 Einleitung	35
4.4.2 Methode	39
4.4.2.1 Aktionsforschung	39
4.4.2.2 Partizipative Forschung	40
4.4.3 Datenerhebung	44
4.4.4 Ergebnisse	45
4.4.5 Diskussion	50
5 Zusammenfassung	52
6 Literatur.	52
II Bericht über die Einbindung der SchülerInnen	
1 Beiträge der SchülerInnen zu den Forschungsergebnissen	





2 Druckfähiges Fotomaterial	58
3 Überblick über die direkt und indirekt erreichten SchülerInnen	60
III Längerfristige Zusammenarbeit und gemeinsame Aktivitäten	62
IV Stellungnahmen von beteiligten WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen	63
Teil 2: Projektbeschreibung 2	64
I Projektbeschreibung	64
II Description of the project	66
Teil 3: Informationen für die Programmevaluierung	68
I Teilnahmebestätigungen und Partnerschaftsurkunden	68
II Öffentlichkeitsarbeit	70
1 Publizierte und eingereichte Fachartikel	70
2 Tagungsbeiträge	70
3 Medienberichte	70
4 Veranstaltungen	71
5 Weitere Aktivitäten	71
Teil 4: Themenanregungen	74
I Computerspieldesign	74
II Exzessives Computerspiel	76
III Kiinstliche Intelligenz im eLearning	79





Teil 1: Ergebnisse

I Bericht über die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projekts

1 Einleitung¹

Das Forschungsziel des Projekts ist es, einen Test für Medienkompetenz und Medialen Habitus zu konstruieren, der in der Praxis als Selbstreflexions- und Selbstevaluationsanlass verwendet werden kann und zugleich Basisdaten für die medienpädagogische Forschung liefert. Der Innovationsgehalt liegt dabei vor allem in der Absicht, den Test als Unterrichtsmedium zu verstehen und damit die medienpädagogische Medienkompetenzforschung mit der mediendidaktischen Unterrichtsforschung für die Unterrichtspraxis mit den Unterrichteten im Sinne einer Theorie-Praxis-Transformation (Schmied-Kowarzik 2008) zu verbinden. Mit dem zentralen Forschungsziel verbunden ist der methodologische Ansatz, dass Testfragen durch die zu untersuchende Population von Schülerinnen und Schülern aus dem Pflichtschulbereich (Neue Mittelschulen) selbst konstruiert werden. Dieser Ansatz ist mit der Absicht verbunden, zur Weiterentwicklung partizipativer Forschungsmethoden beizutragen. Gleichzeitig wird damit das Konzept des forschenden Lernens erprobt.

Die Forschungsziele wurden in der Durchführung des Projekts parallel verfolgt und aufeinander bezogen. In der folgenden Darstellung werden die Ergebnisse nach einer Übersicht über den Projektablauf jedoch getrennt dargestellt. Diese getrennte Darstellung erfolgt sachlich einerseits entlang der erhobenen Daten und andererseits entlang der Auswertungsinteressen und ist insofern induktiv durch die Daten und deduktiv durch die Forschungsinteressen motiviert. Durch die Forschungsinteressen ist zunächst die Entwicklung eines Tests zur Untersuchung von Medienkompetenz und medialem Habitus mit Methoden der partizipativen Forschung motiviert (\rightarrow 4.1). Medienkompetenz (\rightarrow 4.2) und medialer Habitus (\rightarrow 4.3) werden als divergierende Konzepte in der Medienpädagogik diskutiert und hier in empirischer Absicht verwendet. Partizipative Forschung, die sonst meist als Forschungsmethode verstanden wird, wird dabei als Unterrichtsmethode untersucht (\rightarrow 4.4).

Wegen der partizipativen und didaktischen Absichten des Projekts wurden den SchülerInnen in der Entwicklung keine Vorgaben bezüglich der theoretischen Konzepte gemacht. Die SchülerInnen haben die Fragen für den Test also ausgehend von ihrem Alltagsverständnis entwickelt. Daraus hat sich im Zuge der Testkonstruktion die über das eingereichte Konzept hinausgehende Möglichkeit ergeben, das Medienkompetenzverständnis der SchülerInnen anhand der von ihnen entwickelten Fragen zu rekonstruieren. Das Gleiche gilt für den medialen Habitus. Der mediale Habitus der SchülerInnen wird, ebenfalls über das eingereichte Konzept hinausgehend, aus den erstellten Medienprodukten (Videos, Collagen, Plakate) rekonstruiert. Die Ergebnisse der Rekonstruktion des medialen Habitus der SchülerInnen haben dazu geführt, dass die didaktische Verwendung des Tests auf den Medienkompetenzbegriff konzentriert wurde. Für den partizipativen Ansatz war im Antrag zwar die Verwendung der Methode, aber keine methodologische Reflexion geplant worden. Da aber Protokolle der mit den SchülerInnen durchgeführten Workshops angefertigt wurden, wird ausgehend von diesen Daten eine methodenkritische Analyse des partizipativen Vorgehens anhand der Protokolle durchgeführt.

Im Mittelpunkt des Projekts stehen die Theorien der Medienkompetenz und des Medialen Habitus. Der Medienkompetenzbegriff wird seit den 1980er Jahren diskutiert (Hugger 2008). Entsprechend liegt eine Vielzahl von Begriffsbestimmungen vor (Gapski 2001). Darüber hinaus ist in den letzten Jahren auch vorgeschlagen worden, den Begriff der Medienkompetenz durch den der Medienbildung zu ersetzen.

1 Bei diesem Abschnitt handelt es sich um eine überarbeitete Version des Abschnitts "Forschungsziele und Innovationsgehalt" aus dem Projektantrag.





Allerdings ist, wie Hugger (2006) bemerkt hat, nicht klar, dass durch die Einführung des Begriffs der Medienbildung neue Erkenntnisse oder Perspektiven gewonnen werden können. Zwar kann durch die Wortwahl (Bildung statt Kompetenz) eine größere Nähe zu bildungstheoretischen Überlegungen signalisiert werden. Damit soll insbesondere eine Fassung des Medienkompetenzbegriffs, die auf messbare Kompetenzen, die ohne Berücksichtigung normativer Problematiken artikuliert werden, konzentriert wird, um einen Bildungsgedanken erweitert werden (Fromme 2014: 65). Allerdings ist eine Engführung auf Anwendungswissen in dem medienpädagogischen Medienkompetenzbegriff, der auf den Emanzipationsund Kreativitätsbegriff bezogen ist (Baacke 1999), keineswegs angelegt. Insofern ist dieser Medienkompetenzbegriff so auf einen Bildungsgedanken bezogen, dass eine sinnvolle Fundierung für das hier vorgeschlagene Projekt den Rückgriff auf eben jene ältere Fassung nahelegt. Auch andere Fassungen (etwa Aufenanger 1997, Groeben 2002) fügen im Blick auf die hier intendierte Forschung gegenüber dem zuerst von Baacke (1997) vorgeschlagenen Medienkompetenzbegriff keine relevanten Aspekte hinzu. Im Projekt InMeLi wird daher der Medienkompetenzbegriff in der von Baacke eingeführten Bestimmung (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung nebst Subdimensionen, Kreativitäts- und Emanzipationsbezug) als Ausgangspunkt verwendet. Dieser Begriff weist neben dem Umstand, dass damit den pädagogischen Aufgaben entsprochen werden kann, gegenüber den anderen genannten Begriffen den Vorteil auf, dass eine größere Nähe zu quantitativer empirischer Forschung vorhanden ist.

Zur empirischen Erfassung von Medienkompetenz liegen bisher nur wenige Arbeiten vor. Relevant sind vor allem die Arbeit von Treumann et. al. (2002, 2007), in denen der Medienkompetenzbegriff von Baacke als Bielefelder Modell der Medienkompetenz operationalisiert wird. Bedeutsam für das hier vorgeschlagene Projekt ist, dass damit die Operationalisierbarkeit und Messbarkeit des Medienkompetenzbegriffs von Baacke demonstriert wurde, während schon die Länge der von Treumann entwickelten Tests eine Verwendung als Unterrichtsmedium ausschließt.

Eine andere Perspektive wird mit der Entwicklung eines Tests der technologischen und informatischen Kompetenz eingenommen (Senkbeil/Ihme/Wittwer 2013). Dabei steht ein funktionaler Begriff der Information Literacy im Rückgriff auf die Definition von Katz (2007) im Mittelpunkt. Während die Relevanz der damit allein berücksichtigten berufsbezogenen Perspektive nicht bestritten werden kann, greift diese Perspektive zu kurz, wenn jeder Bezug der beruflichen auf die allgemeine Bildung (Blankertz 1969) übersehen wird. Der Theorie der Medienkompetenz (die im Beitrag von Senkbeil et al. nebst den einschlägigen Operationalisierungen aus nicht genannten Gründen übergangen wird) kann ein Test der Information Literacy daher nicht gerecht werden.

In einer dritten Perspektive wurde unter der Leitung von Klimmt ein Instrument zur Erhebung der Medienkompetenz entwickelt (Sowka/Hefner/Klimmt 2013, Klimmt/Sowka/Hefner/Mergel/Possler 2014). Das Ziel der Studie von Klimmt ist mit einer kontrollevaluatorischen Absicht verbunden (Klimmt 2011) und insofern ein ganz anderes als das des hier vorgeschlagenen Projekts. Zudem wird nur die Dimension der Medienkritik berücksichtigt, nicht aber die übrigen Aspekte des Medienkompetenzbegriffs.

Das hier vorgeschlagene Projekt schließt daher unter Rückgriff auf die Medienkompetenztheorie von Baacke an das von Schaumburg und Hacke vorgeschlagene Konzept eines mehrdimensionalen Modells (kognitive Dimension, Nutzungsdimension, deklarative und prozedurale Fragen, Medienspezifizität) an, zielt aber nicht auf die von Schaumburg und Hacke in Anschluss an Vollbrecht mit einer Orientierung an Regelwissen verbundene Operationalisierung auf mittlerem Abstraktionsniveau (Vollbrecht 2001), sondern mit der Verbindung von Medienkompetenz und Mediendidaktik im Blick auf den österreichischen Pflichtschulbereich (Hauptschulen, Neue Mittelschulen) auf eine Operationalisierung auf niedrigem Abstraktionsniveau.





Neben der Medienkompetenztheorie wurde in der Medienpädagogik in den letzten Jahren die Theorie des Medialen Habitus etabliert. Während mit dem Medienkompetenzbegriff auch Ziele und Inhalte für das professionelle pädagogische Handeln formuliert werden, steht mit dem Medialen Habitus zunächst eher die Beschreibung von durch Mediensozialisationsprozesse induzierten soziokulturellen Unterschieden im Mittelpunkt, die den Aufbau von Medienkompetenz nachhaltig modellieren (Biermann 2013, Barberi 2013). Während es bereits einige Untersuchungen gibt, die den Medialen Habitus empirisch erfassen (Kommer 2010, Mutsch 2013, Friedrichs 2013, Schaffar/Friesinger 2013, Grubesic 2013), wurden bisher keine Operationalisierungen vorgenommen. Eine solche Untersuchung in mediendidaktischer und partizipatorischer Absicht wird im hier vorgeschlagenen Projekt versucht. Dabei schließt das Projekt an eine Bemerkung von Kommer an, der schreibt: "Von allen inzwischen an der Weiterschreibung beteiligten AutorInnen wird davon ausgegangen, dass eine auf Bourdieu rekurrierende Empirie und Theoriearbeit wichtige Beiträge für die Selbstaufklärung einer weitestgehend mediatisierten Gesellschaft leistet" (Kommer 2013). Zu dieser Aufklärung soll hier im Zuge einer Transformation der soziologischen Observation in eine professionelle medienpädagogische Schulpraxis durch eine Anregung zur Reflexion des eigenen Habitus durch die Schülerinnen und Schüler ein Beitrag geleistet werden, allerdings nicht in dem Sinne, dass nur eine Orientierung an hegemonialen Strukturen forciert wird, sondern in dem Sinne, dass "der populäre Geschmack zum legitimen avancieren" (Kommer 2013) kann. Dabei wird an vorliegende Typologien (ambivalente und überforderte Bürgerliche, hedonistische Pragmatiker und kompetent Medienaffine bei Kommer (2010) und, darauf aufbauend, unsicher-distanzierte Pragmatiker, kritischdistanzierte Pragmatiker, hedonistische Allrounder und souverän Medienaffine bei Mutsch (2012) angeschlossen.

2 Ablauf des Projekts

Das Projekt InMeLi wurde als Abfolge von Workshops geplant und durchgeführt. Vorbereitend wurden nach erfolgter Bewilligung im September 2014 Vorinformationen an Schulen (Direktion, Lehrerinnen und Lehrer) verschickt. Die erforderlichen Vertragsabschlüsse wurden durchgeführt. Im Oktober 2014 wurde die Infrastruktur (Webseite, Testtool, Cloudservice) eingerichtet, Genehmigungen eingeholt und die Termine mit den LehrerInnen vorabgestimmt. Nach diesen Vorbereitungen wurde das Projekt entlang folgender Workshops durchgeführt:

1. Workshop des wissenschaftlichen Projektteams

In diesem Workshop stand die Organisation der Unterrichts- und Forschungsarbeit im Mittelpunkt. Beteiligt waren MitarbeiterInnen der PH Wien und der Uni Wien.

2. Erster Workshop mit den LehrerInnen

In diesem Workshop wurden auf der Grundlage einer vorbereitend verschickten Informationsmappe für die Lehrerinnen und Lehrer zunächst die inhaltlichen Grundlagen des Projekts mit den LehrerInnen abgestimmt. Inbesondere erfolgte ein Austausch über das Verständnis des Medienkompetenzbegriffs, der nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Praxis verschieden verwendet wird, und eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des medialen Habitus. Anschließend wurde der Ablauf des Projekts abgestimmt und den unterrichtsmethodischen und schulorganisatorischen Wünschen der LehrerInnen entsprechend modifiziert. Insbesondere wurde auf Wunsch der LehrerInnen ein zusätzlicher vorbereitender Workshop pro beteiligter Klasse zur Vorstellung des Projekts für die SchülerInnen durchgeführt.

3. Vorbereitender Workshop mit den Schülerinnen

Die vorbereitenden Workshops im Umfang von einer Unterrichtsstunde wurden von den LehrerInnen in den regulären Unterrichts integriert und vom Team der Uni Wien durchgeführt. In den Workshops wurde mit den SchülerInnen zunächst der Medienbegriff diskutiert. Dabei ging es nicht um die Vermittlung eines wissenschaftlichen Verständnisses, sondern um einen Austausch über die Positionen der SchülerInnen im





Blick auf ihr Verständnis von Medien. Anschließend wurden der Projektablauf und die Ziele des Projekts vorgestellt. Dabei wurde deutlich, dass die SchülerInnen über umfangreiche Erfahrungen mit Tests und Testfragen verfügten, sodass an diese Vorerfahrungen angeschlossen werden konnte.

4. Erster Workshop mit den SchülerInnen

Ziel der ersten Workshops mit den SchülerInnen war es, dass die SchülerInnen ihre Wahrnehmung des eigenen Medienhandelns, der eigenen Mediennutzung und des eigenen Zugangs zu Medien durch die Produktion von medialen Äußerungen über ihre medialen Praktiken zum Ausdruck bringen. Geplant war, dass die Workshops von StudienassistentInnen (Lehramtsstudierenden) durchgeführt werden. In der Anfangsphase des Projekts konnte aber eine Kooperation mit dem Medienzentrum von WienXtra etabliert werden. Da vom Medienzentrum seit einigen Jahren regelmäßig Workshops in ähnlicher Absicht mit SchülerInnen durchgeführt werden und insofern umfangreiche praktische Erfahrungen und technische Ausstattung vorhanden sind, wurde dieser Option der Vorzug gegeben.

Während der Workshops wurde eine teilnehmende Beobachtung durch eine Mitarbeiterin der Uni Wien durchgeführt und in Form von Protokollen dokumentiert. Die von den SchülerInnen erzeugten medialen Äußerungen wurden ebenfalls dokumentiert. Dazu wurden die Äußerungen bei Bedarf (Plakate, Zeichnungen) digitalisiert und im Projektarchiv gespeichert.

5. Zweiter Workshop mit den SchülerInnen

In den zweiten Workshops mit den SchülerInnen ging es darum, dass die SchülerInnen in ihrer eigenen Sprache Fragen für den im Projekt zu erstellenden Test formulieren. Dabei war ein Ziel, den SchülerInnen einen Einblick in die Erarbeitung von Fragebögen zu ermöglichen, so dass sie die Aussagekraft von Tests besser einschätzen und so ihre Fähigkeit zur Interpretation von Testergebnissen verbessern können. Diese Workshops wurden von Mitarbeitern der PH Wien durchgeführt.

Zum Einstieg wurden die eigenen Videoproduktionen der SchülerInnen aus dem vorherigen Workshop gezeigt und diskutiert. Anschließend erfolgte eine Fokussierung der Themenbereiche, die mit den SchülerInnen gemeinsam erarbeitet wurde. Danach folgte die Erarbeitung der Fragen in Kleingruppen. Insgesamt wurden 110 Fragen erarbeitet. Die Fragen wurden dokumentiert, digitalisiert und in einem Dokument gesammelt.

6. Zweiter Workshop mit den LehrerInnen

Im Zuge des zweiten Workshops mit den LehrerInnen wurde der Leitfaden für die Verwendung des Tests im Unterricht entwickelt. Der über die Webseite des Projekts verfügbare Leitfaden wurde anschließend formuliert und von den ProjektpartnerInnen überprüft. Die LehrerInnen haben dann den Leitfaden zur Erprobung erhalten.

7. Dritter Workshop mit den SchülerInnen

Für die dritte Workshoprunde wurden die SchülerInnen an die Universität Wien eingeladen. Im Rahmen der dritten Workshops wurde der Test von den SchülerInnen getestet. Kritikpunkte wurden gesammelt und dokumentiert. Wegen der möglichen Mehrfachbeantwortung enstanden ca. 250 Pretests. Auf der Grundlage der Kritikpunkte und der gesammelten Daten wurde eine Überarbeitung des Tests vorgenommen. Dabei wurde vor allem die Darstellung für die Verwendung mit Smartphones optimiert und die Texte der Rückmeldungen überarbeitet. Im Rahmen der dritten Workshoprunde mit den SchülerInnen wurden die Erfahungen der LehrerInnen mit dem Leitfaden besprochen.

Anschließend wurden die SchülerInnen gebeten, die Adresse des Tests in Ihren Netzwerken zu teilen. Dadurch wurden bis zum Ende des Erhebungszeitraum ca. 650 Tests erhoben.





3 Methode

Forschungsmethodisch wird im Projekt InMeLi ein Test mit partizipativen Forschungsmethoden konstruiert. Partizipative Forschungsmethoden wurden in der medienpädagogischen Forschung bisher nicht für die Konstruktion von Tests verwendet. Insofern wird mit der partizipativen Testkonstruktion eine methodologische Innovation angestrebt.

Entscheidend für die Konstruktion von Tests sind die Ziele, die mit dem Test erreicht werden sollen (Bühner 2011: 30ff.). Im Projekt InMeLi geht es um zwei Ziele: Zum einen soll ein Anlass für die im Blick auf die Medienkompetenzvermittlung didaktisch motivierte Selbstreflexion geschaffen werden, zum anderen sollen deskriptive Daten zur Verbreitung von Medienkompetenz und Medialem Habitus erhoben werden. Die Durchführung von objektiven Messungen ist jedoch nicht das Ziel des Projekts. Der Grund dafür ist, dass die an der Durchführung von Tests beteiligten Personen Einfluss auf die Testergebnisse haben (Rosenthal-Effekt, Galatea-Effekt, Golem-Effekt, Hawthorne-Effekt etc.), in Tests Machtstrukturen wirksam werden (Milgram 1997, Zimbardo 2005) und Tests gleichzeitig einen erheblichen Einfluss auf die Biografie der getesteten Personen haben können (Lemov 2006). Tests sind insofern keine neutralen Messinstrumente, sondern beeinflussen die beteiligten Personen. Das kann auch als Erziehungseffekt von Tests verstanden werden. Daher wird der Test in unterrichtsmethodischer und didaktischer Absicht so entwickelt, dass mit dem Test die Testung zugleich zum Reflexionsanlass wird.

Neben dem Ziel eines Tests ist für die Konstruktion die Entwicklung der Fragen entscheidend. Fast immer werden Tests durch Expertinnen und Experten konstruiert. Dabei ist klar, dass schon durch den Umstand, dass Expertinnen und Experten auf der einen Seite und Befragte auf der anderen Seite unterschiedliche sprachliche Codes (Bernstein 1972) verwenden, die Itemkonstruktion nicht als schlicht neutral angesehen werden kann. Das ist angesichts der Pluralität von Medienkulturen und der damit verbundenen sozialen Ungleichheit (Niesyto 2008) forschungsmethodisch problematisch: Es ist möglich, dass der Modus der Itemkonstruktion Artefakte erzeugt, die wegen der Hysteresis des Habitus (Bourdieu 2001) kaum vermieden werden können. Um einen Umgang mit diesem Umstand zu erreichen, sollen in InMeLi Fragen durch potenziell Befragte aus nicht akademisch orientierten gesellschaftlichen Feldern entwickelt werden. Besonderer Wert wird dabei darauf gelegt, dass der Test sprachlich durch Menschen gestaltet wird, die in der Regel keine Möglichkeit dazu haben, Macht durch die Konstruktion von Tests auszuüben. Daher wird das Projekt methodisch als partizipative Forschung angelegt.

Partizipative Forschung wird in der Regel als ein demokratisches Projekt verstanden, das darauf abzielt, die Machtbalance zwischen Forschenden und Erforschten so zu verändern, dass es zu einem demokratisierenden Ausgleich der Machtstrukturen kommt (Götsch et. al. 2012). Die Beziehungen zwischen den Forschenden werden dabei vor dem Hintergrund der Unterscheidung von Professionellen und Laien mit den Begriffen der Verhandlungen und Aushandlungen beschrieben (Wöhrer/Höcher 2012). Dabei wird zwar gesehen, dass mit dem Anspruch partizipativer Forschung, durchaus den in der Wissenschaft etablierten Ansprüchen an Forschung gerecht zu werden (Chevalier and Buckles 2013), eine Wissensdifferenz zwischen Professionellen und Laien eingezogen wird, die nicht einfach übersprungen werden kann. Zu diesem Problem liegen allerdings kaum Lösungsansätze vor. Im Projekt InMeLi wird dazu die These versucht, dass es trotz und gerade wegen der demokratisierenden Absicht wenig sinnvoll ist, das Verhältnis von Forschenden und Laien als in jeder Hinsicht gleichberechtigt zu verstehen. Vielmehr wird ein pädagogisch verstandenes Verhältnis von Lehrenden und Lernenden angesetzt, das insofern mit der demokratisierenden Absicht verbunden werden kann, als dass mit dem Vollzug der praktischen Machtdifferenz die Absicht der Überwindung der Machtdifferenz verbunden ist.





Dieses Problem entspricht dem grundlegenden Problem jedes Erziehungshandelns, dass in der Pädagogik seit Kant mit der Frage "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" verbunden ist. Im vorgeschlagenen Projekt wird die Diskussion dieses Problems für eine Weiterentwicklung des strukturanalogen Problems der partizipativen Forschung so genutzt, dass die Absicht des Projekts nicht ist, dass die SchülerInnen tatsächlich selbst als ForscherInnen gesehen werden, sondern die Absicht ist, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme am Projekt die Idee entwickeln können, selbst Forscherinnen und Forscher zu werden. Dazu soll in Anlehnung an Schluß (1997) erprobt werden, inwiefern das Verhältnis von symmetrischen und asymmetrischen Konstellationen auf der Sach- und Beziehungsebene im Sinne der demokratisierenden Emanzipation im Blick auf das genannte Ziel gestaltet werden kann. Unterrichtsmethodisch ist es dazu erforderlich, die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen im Sinne eines sich selbst überwindenden Unterrichts zu gestalten. Forschungsmethodisch ist es erforderlich, eine Beobachtung des Unterrichtsprozesses vorzunehmen.

Im Projekt wurden Protokolle während der zweiten Workshops mit den SchülerInnen erhoben, die medialen Produkte der SchülerInnen dokumentiert und Fragen von den SchülerInnen entwickelt. Erstes Ziel des Projekts ist die Konstruktion eines Tests der Medienkompetenz aus den Fragen. Dieses auf den Fragen basierende Ergebnis und die dabei verwendete Methode werden im Abschnitt 4.1 dargestellt. Da die SchülerInnen in den Fragen ihr Alltagsverständnis von Medienkompetenz zum Ausdruck bringen, wird die Differenz zwischen dem Alltagsverständnis und dem wissenschaftlichen Verständnis von Medienkompetenz thematisch. Diese Differenz wird im Abschnitt 4.2 untersucht.

Zweites Ziel des Projekts ist die Konstruktion eines Tests des medialen Habitus. Da der mediale Habitus der SchülerInnen auch in den medialen Produkten der SchülerInnen zum Ausdruck kommt, werden diese in der Auswertung berücksichtigt. Die Ergebnisse dieser Auswertung und des Versuchs der Konstruktion eines Tests des medialen Habitus sowie die dabei verwendeten Methoden werden in Abschnitt 4.3 dargestellt. Das dritte Ziel des Projekts ist die Erprobung partizipatorischer Methoden. Die Reflexion des partizipativen Vorgehens wird im Abschnitt 4.4 vorgestellt.

4 Ergebnisse

4.1 Testentwicklung

4.1.1 Einleitung

Ziel der Testentwicklung ist es, ein Instrument in unterrichtsmethodischer und didaktischer Absicht so zu entwickeln, dass mit dem Test die Testung zugleich zum Reflexionsanlass wird. Die Testentwicklung wird zugleich als partizipative Forschung durchgeführt. Ausgangspunkt ist die Orientierung an der Sprache und der Lebenswelt der SchülerInnen. Daher wurden die Fragen von den SchülerInnen entwickelt. Der Pretest und der Haupttest wird von den SchülerInnen durchgeführt. Die Implementierung des Tests erfolgt mit der Onlineerhebungssoftware Limesurvey. Diese Software verfügt auch über Funktionen, mit denen Tests automatisch ausgewertet werden können. Damit ist es möglich, nicht nur die Daten zu erheben, sondern nach Abschluss des Tests die Ergebnisse als Reflexionsanlass sofort auszugeben.

4.1.2 Methode

Da die SchülerInnen in Kleingruppen selbstständig die Fragen erarbeitet haben, entstanden Fragen in unterschiedlichen Formaten. Um einen klarer strukturierten Test zu erhalten, wurden die Fragen in 1-aus-4-Fragen konvertiert und anschließend den Medienkompetenzdimensionen nach Baacke zugeordnet. Es wurden also vier Skalen gebildet. Im Zuge der Skalenbildung wurden die Fragen inhaltlich überprüft. Fragen, die keine richtigen Antworten enthielten und größere Veränderungen erfordert hätten, wurden entfernt. So haben die SchülerInnen die Frage "Wie erstellt man einen Facebook-Account?" mit den





Optionen "Scan mit der Kamera machen", "man gibt Name, Wohnort ein", "Fingerabdruck und Reisepass" und "Man muss Ticket kaufen" erarbeitet. Da keine der Optionen richtig ist (richtig wäre Vorname, Nachname, E-Mail-Adresse oder Handynummer, Passwort, Geburtstag und Geschlecht), wurde die Frage entfernt. Rechtschreibfehler und grobe grammatische Fehler wurden korrigiert. Die konvertierten und geordneten Fragen wurden mit dem Online-Umfragsystem Limesurvey implementiert und als Test mit automatischer Auswertung konfiguiert.

Insofern der Test für die Verwendung als Einleitung in eine Unterrichtsstunde konzipiert werden sollte, konnten nicht alle 110 Fragen, die entwickelt worden sind, in jeder Durchführung verwendet werden, weil die Beantwortung zu lange gedauert hätte. Die Software wurde daher zunächst so konfiguiert, dass in jedem Durchgang 8 Fragen zufällig ausgewählt wurden, damit die Durchführung etwa 5 Minuten dauert.

Der Pretest wurde im Rahmen der dritten Workshops von den als ForscherInnen beteiligten SchülerInnen durchgeführt. Die Hauptuntersuchung wurde von den SchülerInnen in ihrem Bekanntenkreis durchgeführt. Es handelt sich um eine anfallende Stichprobe. Die Ergebnisse können nicht verallgemeinert werden.

4.1.3 Ergebnisse

Mit einer statistischen Analyse der Antworten wurde in einem Pretest (n=251) die Reliabilität der vier Skalen überprüft und nicht aussagekräftige Fragen im Blick auf den Unterricht entfernt. In den Haupttest wurden Antworten aufgenommen, die nach den ersten Workshops der dritten Workshoprunde, die am 1.6.2015 abgeschlossen wurde, eingegeben wurden. Die Daten wurden für die Auswertung am 12.1.2016 heruntergeladen. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden 696 Tests durchgeführt. 627 Tests wurden abgeschlossen, d. h. alle gestellten Fragen wurden beantwortet. Ein expliziter Abschluss des Tests durch die Befragten ist nicht erforderlich gewesen. Für die Auswertung des Haupttests wurden nur die abgeschlossenen Fälle verwendet.

Das arithmetisches Mittel der Beantwortungszeit beträgt im Pretest 2:33, der Median der Antwortzeit beträgt 2:13. Da pro Person acht Fragen gestellt wurden, wurden pro Frage etwa 19 Sekunden verwendet. Diese kurze Antwortzeit weist darauf hin, dass die Fragen und die Antwortvorgaben von den Befragten schnell erfasst und verstanden worden sind. Diese Beobachtung stützt die Vermutung, dass es gelungen ist, Fragen zu generieren, die der Sprache der Befragten entsprechen und daher für die Befragten gut verständlich sind. Zugleich wird deutlich, dass die angestrebte Zeit von ca. 5 Minuten, die die Durchführung des Tests im Unterricht dauern soll, nicht erreicht wurde. Dieses Ergebnis entspricht zugleich dem nach den Pretests in der dritten Workshoprunde geäußerten Wunsch der SchülerInnen, die Anzahl der Fragen pro Durchgang zu erhöhen. Daher wurde die Anzahl der Fragen pro Durchgang im Zuge der nach der Datenerhebung erfolgten Überarbeitung des Tests von acht auf 16 erhöht.

Bei den Daten handelt es sich um Ordinaldaten. Die Daten wurden bereits im Onlineumfragtool codiert. Die Codierung erfolgte mit numerischen Werten. Dabei wurde so codiert, dass für die richtige Antwort immer der Code 1 verwendet wurde, um die Auswertung insbesondere im Blick auf die Rekodierung zu Richtig/Falsch-Antworten zu vereinfachen. Die Reihenfolge der Antworten wurde während der Umfrage aber zufällig bestimmt, so dass keine verfälschenden Reihenfolgeeffekte durch die Codierung entstehen konnten. Die Häufigkeiten für richtige Antworten wurden auf eine Prozentskala abgebildet. Diese Skala gibt das Verhältnis der Häufigkeit richtiger Antworten zwischen den Fragen auf Intervallniveau wieder. Die durchschnittliche Häufigkeit richtiger Antworten beträgt 71,29%. Die Standardabweichung beträgt 20,67%. Der Maximalwert von 100% wurde bei der Frage "Was ist WhatsApp?" gemessen, der Minimalwert von 16,67% bei der Frage "Muss man für WhatsApp zahlen?". Dass die durchschnittliche Häufigkeit richtiger Antworten deutlich im positiven Bereich liegt, war zu erwarten, da die SchülerInnen zum Teil selbst erstellte Fragen beantwortet haben, bei manchen Wissensfragen während des Test die Antworten mit dem Smartphone





recherchierten oder die Frage in der Klasse in die Runde gestellt haben, so dass die Antworten gleichsam gemeinsam erarbeitet worden sind. Da mit dem Test keine Prüfung, sondern ein Anlass für die Reflexion des eigenen Medienhandelns und die Vermittlung von Medienkompetenz geschaffen werden sollte, war dieses Verhalten durchaus erwünscht und wurde nicht unterbunden.

Das Ziel der folgenden statistischen Interpretation der Antworten ist die Identifikation von nicht aussagekräftigen Fragen und die darauf basierende Erstellung eines didaktisch relevanten Instruments. Dafür wurden Ober- und Untergrenzen für aussagekräftige Fragen bestimmt, Ausreißerwerte berechnet und anschließend die Reliabilität der Skalen geschätzt.

Als nicht aussagekräftige Fragen im Blick auf die Verwendung des Tests im Unterricht zum Zwecke der Selbstreflexion wurden zunächst alle Fragen bestimmt, die von mehr als 90% der Befragten oder von weniger als 10% der Befragten richtig beantwortet worden sind. Richtige Antworten in weniger als 10% der Fälle wurden nicht gemessen. Mehr als 90% richtige Antworten wurden bei folgenden Fragen gemessen:

MG05: Auf was muss man beim Erstellen von Youtube-Videos achten?

MU06: Wie meldest Du Dich bei Facebook an?

MU14: Was kann man mit WhatsApp machen?

MU20: Wie heißt der Bruder von Super Mario?

MU21: Was ist WhatsApp?

MU25: Mit welcher App kann man miteinander schreiben?

MU26: Mit welcher App kann man miteinander schreiben?

MU27: Mit welcher App kann man miteinander schreiben?

MU34: Wie blockiert man jemanden auf WhatsApp?

MU37: Was ist Snapchat?

MK11: Wieso ist es gefährlich, private Daten zu veröffentlichen?

MK31: Worauf muss man bei Facebook aufpassen?

MK32: Worauf muss man bei Facebook aufpassen?

MK35: Worauf muss man bei Facebook aufpassen?

MK36: Worauf muss man bei Facebook aufpassen?

MK38: Worauf muss man bei Facebook aufpassen?

MK39: Worauf muss man bei Facebook aufpassen?

MK44: Wer hat Facebook gegründet?

MK46: Warum sollte man auf unsicheren Internetseiten Acht geben?

Dass gleiche Fragen vorkommen, ist auf die Umformulierung, etwa von einer 6 aus 15 – Frage, die die SchülerInnen erarbeitet hatten, in mehrere 1 aus 4 – Fragen zurückzuführen. Dass die Frage "Worauf muss man bei Facebook aufpassen" besonders häufig gelöscht wurde, entspricht zugleich dem in der dritten Workshoprunde im Zuge der Pretests geäußerten Wunsch, die Häufigkeit von ähnlichen Fragen (WhatsApp, Facebook) zu reduzieren, weil die häufig sehr ähnlichen Fragen das Interesse subjektiv verringert haben. Das formale Kriterium ist so gesehen in diesen Fällen auch didaktisch sinnvoll. Die identifizierten statistisch nicht aussagekräftigen Fragen wurden in der abschließenden Überarbeitung aus dem Test entfernt.

Das zweite Ziel der statistischen Interpretation ist die Bestimmung der Reliabilität. Die Berechnung einer Paralleltestreliabilität wäre zwar insofern möglich gewesen, als dass der Test von einigen Befragten mehrfach ausgefüllt worden ist. Da diesen aber nicht in jedem Durchgang die gleichen Fragen präsentiert wurden und die Daten zudem anonymisiert erhoben wurden, konnte die Berechnung nicht durchgeführt werden. Ähnliches gilt für die Retestreliabilität, da der Test im Zuge der im Abstand von mehreren Wochen durchgeführten Workshops zwar mehrfach durch die gleichen Personen zu verschiedenen Zeitpunkten





ausgefüllt wurde, die Personen aber nicht identifiziert werden konnten. Die Anwendung von Testhalbierungsmethoden war ebenfalls nicht möglich, weil die Stichprobe insgesamt zwar groß genug, durch die Zufallsauswahl der Fragen in jedem Durchgang pro Item aber zu klein für eine aussagekräftige Berechnung war. Die Kalkulation der internen Konsistenz wurde durch den Umstand, dass Ordinaldaten erhoben worden sind, erschwert. Vor allem aber wurden wegen der intendierten Verwendung des Instruments im Unterricht und der Entwicklung im Unterricht nicht alle Fragen jeder Person vorgelegt, sondern jeweils nur eine Zufallsauswahl an Fragen pro Person präsentiert. Dabei wurden pro Skala und Person zwei Fragen verwendet. Vollständige Fälle, in denen alle Fragen beantwortet wurden und auf deren Grundlage die Reliabilität für die Skala hätte berechnet werden können, kommen daher nicht vor. Der Vergleich von zwei Fragen führt in einer Reliabilitätsanalyse aber nicht zu sinnvollen Ergebnissen. Ebenso ist ein Vergleich von mehreren Personen kaum möglich, da immer nur sehr wenigen Personen die gleiche Kombination an Fragen vorgelegt wurde. Die Berechnung von Werten wie Cronbach's Alpha oder Gutman's Lambda war aus diesen Gründen nicht möglich.

Die durch die intendierte Verwendung des Instruments als Unterrichtsmittel motivierte Zufallsauswahl an Fragen pro Interview macht es erforderlich, ein eigenes Verfahren zur Schätzung der internen Konsistenz zu verwenden. Zu diesem Zweck wird folgendes Verfahren pro Medienkompetenzdimension durchgeführt: Zunächst wird die Häufigkeit der richtigen und falschen Antworten pro Frage gezählt und an der Anzahl der Antworten pro Frage relativiert. Anschließend wird das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der so gewonnenen Werte pro Medienkompetenzdimension berechnet.

Skala	X	S	X-S	x+s	x-2s	x+2s
Mediennutzung	71,94	15,49	56,46	87,43	40,97	102,92
Medienkritik	73,05	19,21	53,85	92,26	34,64	111,47
Medienkunde	70,18	23,67	46,51	93,85	22,83	117,52
Mediengestaltung	64,52	20,46	44,48	84,98	24,02	105,44

Um das Risiko grober Fehler zu reduzieren, wird anschließend überprüft, ob bei einzelnen Fragen Werte außerhalb von x±2·s, d. h. Ausreißerwerte vorhanden sind. Das war bei folgenden Fragen der Fall, bei denen dann inhaltlich überprüft wurde, ob grobe Fehler vorhanden waren:

MU17: Muss man für WhatsApp zahlen?

Bei erneuter Überprüfung der Frage hat sich herausgestellt, dass die Zahlungsbedingungen während der Projektlaufzeit geändert wurden und die richtige Antwort nun vom verwendeten Smartphone-Betriebssystem und dem Zeitpunkt der Registrierung abhängt. Dadurch konnten verschiedene Antworten richtig sein.

MU02: Wie macht man auf Facebook ein sogenannten Smirk-Emoji?

Bei erneuter Überprüfung der Frage hat sich herausgestellt, dass Facebook erstens mehrere Varianten dieser Icons anbietet und keine der derzeit verfügbaren Varianten mit einer der angegebenen Tastenkombinationen erzeugt werden kann. Dadurch war keine richtige Antwort vorhanden.

MK50: Wer waren die Gründer von Tango?

Hier waren offenbar die Antwortoptionen zu ähnlich: Die erste Option lautete "Uri Setton und Eric Raz", die dritte lautete "Uri Raz und Eric Setton". Richtig war die dritte Option. Beide wurden etwa gleich häufig angekreuzt.

Die inhaltliche Überprüfung macht deutlich, dass die Wahl von x±2s als Indikator für grobe Fehler sinnvoll ist. Die so gefundenen Fragen wurden im Zuge der späteren Überarbeitung des Tests entfernt. Im nächsten Schritt wird die interne Konsistenz für Werte innerhalb von x±s als gegeben geschätzt. Für den Bereich x+s





werden damit alle Fragen ausgeschlossen, die auch durch die Grenze von 90% richtiger Antworten ausgeschlossen wurden. Zusätzlich identifiziert werden zwei Fragen:

MG07: Welche Arbeitsschritte sind nötig, um ein Audiofile zu veröffentlichen?

Hier lauteten die Optionen: Aufnehmen – Bearbeiten – Hochladen – Veröffentlichen, Bearbeiten – Veröffentlichen – Hochladen – Aufnehmen, Hochladen – Aufnehmen – Bearbeiten – Veröffentlichen, Veröffentlichen – Bearbeiten – Hochladen – Aufnehmen. In diesen Optionen die richtige Reihenfolge zu identifizieren, ist offenbar sehr einfach, nicht zuletzt, weil die richtige Lösung implizit in den Optionen enthalten ist.

MN01: Die Frage lautete: Worauf muss man beim Erstellen von Passwörtern aufpassen? Die Antwortoptionen waren: Dass man sein Passwort mit Zahlen, Buchstaben und anderen Zeichen erstellen sollte, dass man nur den eigenen Namen verwendet, dass man den Namen des Vaters verwendet und dass man immer die E-Mail-Adresse verwendet. Hier war offenbar ebenfalls die richtige Antwort zu einfach zu identifizieren. Viele Internetseiten verlangen derzeit auch Passwörter, die Zahlen, Buchstaben und andere Zeichen kombinieren, so dass eine Registrierung ohne Beachtung dieses Hinweises nicht möglich ist. Das hat offenbar durchaus erzieherische Effekte.

Für den Bereich x-s werden mehrere Fragen als wenig reliabel identifiziert, zu denen die bereits diskutierten Fragen MU02, MU17, MG07 und MK50 gehören. Bei den neu identifzierten Fragen fällt auf, dass alle im Test enthaltenen mit einem "nicht" negativ formulierten Fragen (MG04, MG08, MU17) in der Häufigkeit der richtigen Antworten deutlich nach unten abweichen. Offenbar machen die negativ formulierten Fragen den SchülerInnen mehr Schwierigkeiten als positiv formulierte Fragen. Da die Fähigkeit zur Durchführung logischer Operationen mit dem abgefragten Wissen in unserem Kontext nicht relevant war, wurden diese Fragen ausgeschlossen. Zu den übrigen Fragen ist inhaltlich festzuhalten:

MU11: Wann wurde Ask.fm gegründet?

Hier konnte kein inhaltlicher Grund für die häufig falschen Antworten gefunden werden. Da sich die Antworten recht gleichmäßig verteilen ist anzunehmen, dass geraten wurde. Die Frage wurde beibehalten. MU12: Wann wurde Youtube erfunden?

Bei dieser Frage konnte kein inhaltlicher Grund für die häufigen falschen Antworten gefunden werden. Die richtige Antwort wurde zwar am häufigsten angekreuzt, aber dennoch nur in 38,89% der Fälle. Es ist ebenfalls anzunehmen, dass häufig geraten wurde. Die Frage wurde beibehalten.

MU22: Wie viele Staffeln hat "Der letzte Bulle"?

Das einzig inhaltlich ungewöhnliche an dieser Frage ist, dass sie sich auf das Fernsehen und nicht auf Internetanwendungen bezieht. Ansonsten konnte kein inhaltlicher Grund für die häufigen falschen Antworten gefunden werden. Die Frage wurde beibehalten.

MK05: Was passiert, nachdem man sich auf Facebook angemeldet hat?

Hier lauten die Antwortoptionen "Nichts wird gelöscht, unsere Daten bleiben für immer online.", "Man wird berühmt.", "Man ist nur mit seinen Freundinnen und Freunden zusammen." und "Etwas – niemand weiß, was." Es wurden fast immer und gleich häufig die erste und die letzte Option gewählt. Das ist durchaus plausibel – in der Tat ist kaum bekannt, was mit den von Facebook gesammelten Daten genau geschieht, und zugleich ist anzunehmen, dass nichts gelöscht wird. Insofern sind die Fragen nicht eindeutig genug formuliert. Die Frage wurde ausgeschlossen.

MK10: Wie kann man sich in Sozialen Netzwerken am besten schützen?

Bei dieser Frage ist mit "Beim Akzeptieren von Anfragen nicht Acht geben." eine Option negativ formuliert, die positiv formuliert richtig wäre – und entsprechend häufig angekreuzt wurde. Die Frage wurde daher entfernt.

MK28: Wer hat das Spiel Minecraft erfunden?

Bei dieser Frage konnte kein inhaltlicher Grund für die häufigen falschen Antworten gefunden werden. Es ist anzunehmen, dass häufig geraten wurde. Die Frage wurde beibehalten.





MK30: Instagram gehört zu...

Instagram wurde zwar meistens Facebook zugeordnet, was richtig ist, aber ebenfalls sehr häufig Google zugeschrieben, was falsch ist. Die Frage wurde beibehalten.

MK47: Was kann passieren, wenn man Minecraft spielt?

Hier wurden zwar die als richtig markierte Option "Hacker" am häufigsten gewählt. Oft gewählt wurde aber auch "DDoS-Alarm". Wenn ein Spieler selbst einen Minecraftserver betreibt, was häufig und legal ist, kann dieser Server auch mit einem Denial of Service-Angriff blockiert werden. Es ist zwar nicht anzunehmen, dass ein privater Mincecraftserver häufig mit einer Distributed Denial of Service – Attacke angegriffen wird (schon weil der einfachere DoS – Angriff in der Regel ausreichen wird), möglich ist das aber durchaus. Insofern gibt es keine eindeutig richtige Antwort. Die Frage wird daher entfernt.

MK49: Wer sind die Gründer von Ask.fm?

Bei dieser Frage konnte kein inhaltlicher Grund für die häufigen falschen Antworten gefunden werden. Es ist anzunehmen, dass häufig geraten wurde. Die Frage wurde beibehalten.

MN05: Worauf muss man beim Herunterladen im Internet, z. B. beim Herunterladen von Spielen oder Musik, aufpassen?

Die als richtig gesetzte Option "Dass die App keinen Zugriff auf die eigenen Daten oder Fotos hat" ist nicht eindeutig, weil Spiele oder Musik keine Apps sind. Die Frage wurde entfernt.

Damit kann festgehalten werden, dass die Festlegung der 90% und der 10% - Grenzen nicht erforderlich gewesen wäre, weil die nicht aussagekräftigen Fragen klarerweise auch durch x±2s erfasst werden. Als erforderlich hat sich die inhaltliche Überprüfung der Ergebnisse der numerischen Analyse erwiesen. Das ist angesichts des durch die Datenerhebung nötig gewordenen Auswertungsverfahrens nicht überraschend. Das Verfahren, mit dem eine numerische und eine inhaltliche Analyse kombiniert wird, hat die erwünschte Identifikation nicht aussagegräftiger und zusätzlich die Identifikation nicht sinnvoller Fragen, die bei den vorherigen Kontrollen noch akzeptiert worden waren, geleistet.

Die Berechnung einer Cluster- oder Faktorenanalyse ist wegen des Ordinaldatenniveaus der Daten nicht möglich und ist auch nach der Verbesserung des Skalenniveaus durch die Rekodierung wegen der pro Person zufällig ausgewählten Fragen nicht durchführbar. Daher kann die Trennschärfe der verwendeten Medienkompetenzdimensionen nicht berechnet werden.

Der Haupttest ergibt folgenden Kennwerte:

Skala	X	S
Mediennutzung	71,59	12,14
Medienkritik	72,91	13,85
Medienkunde	66,65	19,21
Mediengestaltung	68,09	11,43

Insbesondere die Streuungen fallen gegenüber dem Pretest geringer aus. SchülerInnen können weder sehr häufig sehr viele Fragen richtig beantworten noch ist eine Überforderung und damit Frustration der SchülerInnen zu beobachten. Es ist daher anzunehmen, dass der konstruierte Test der mit der Testkonstruktion verbundenen didaktischen Absicht entspricht. Ob das auch bei der weiteren Verwendung der Fall sein wird, kann mit den erhobenen Daten nicht geschätzt werden.

Das Ergebnis zeigt dabei eine relativ hohe Medienkompetenz der SchülerInnen. Hervorzuheben ist vor allem das Ergebnis in der Dimsenion Medienkritik. Eine kritische Reflexion von Medien scheint für die SchülerInnen durchaus selbstverständlich zu sein. Diese Vermutung wird auch durch die Verteilung der von



den SchülerInnen erstellten Fragen auf die Medienkompetenzdimensionen gestützt. Die Fragen verteilen sich wie folgt:

Dimension	Häufigkeit
Medienkritik	50
Medienkunde	39
Mediennutzung	10
Mediengestaltung	10

Die meisten Fragen wurden zur Medienkritik entwickelt. Ebenfalls relativ häufig wurde Medienkunde thematisiert. Fragen zur Mediennutzung und Mediengestaltung wurden relativ selten formuliert. Medienkritik scheint für die SchülerInnen eine besonders relevante Dimension der Medienkompetenz zu sein. Im Bereich der Medienkritik gibt es dabei relativ viele Fragen nach den EigentümerInnen von bekannten Produkten wie Facebook oder Google. Allerdings gibt es durchaus auch Fragen, die etwa den Umstand, dass in Zeitungen nicht immer die Wahrheit steht, mit dem Interessen an einer höheren Auflage in Zusammenhang bringen, oder den Umstand, dass Menschen Youtuber werden wollen, mit dem Umstand, dass diese Menschen berühmt werden wollen.

4.1.4 Diskussion

Die Entwicklung eines Tests der Medienkompetenz durch die SchülerInnen für die Erhebung der Medienkompetenz an SchülerInnen in didaktischer Absicht konnte erfolgreich durchgeführt werden. Die Klassifikation der Fragen mit den Medienkompetenzdimensionen nach Baacke war im Projektkonzept geplant worden. Da die Fragen nicht für die Medienkompetenzdimensionen entwickelt worden sind, sondern nachträglich mit den Dimensionen verschlagwortet worden sind, wird hier nicht ein theoretisches Konzept zugrunde gelegt, sondern das Alltagsverständnis der SchülerInnen zum Ausgangspunkt der damit auch induktiven Testentwicklung gemacht. Die hypothesenprüfende oder deskriptive Aussagekraft des Tests im Blick auf die Theorie ist damit gering. Sichtbar wird jedoch die hohe Medienkomptenz der SchülerInnen. Zum Ausdruck kommt in den Fragen neben dem medialen Habitus auch das Medienkompetenzverständnis der SchülerInnen. Vor allem die Medienkritik scheint eine relevante Dimension zu sein. Das wirft die Frage auf, welches Verständnis von Medienkompetenz in den Fragen der SchülerInnen zum Ausdruck kommt.

4.2 Medienkompetenz aus Sicht der SchülerInnen

4.2.1 Einleitung

Im Projekt wurde mit den SchülerInnen als ForscherInnen partizipativ zusammengearbeitet. Daher wurden Medienkompetenz und die Vermittlung von Medienkompetenz zwar als Problem benannt, die Begriffe und Theorien aber den SchülerInnen nicht vermittelt. Vielmehr wurde die Differenzierung implizit von den SchülerInnen durch die Formulierung der Fragen vorgenommen. Die Fragen wurden dann in Skalen klassifiziert. Diese Klassifikation erfolgte zunächst in didaktischer Absicht, weil damit differenziertere Anlässe für die an den Test anschließende Auseinandersetzung mit Medienkompetenz im Unterricht geschaffen werden sollten. Dabei wurden zwar die Dimensionen des Medienkompetenzbegriffs von Baacke als Überschriften verwendet, weil diese in einem ersten Verständnis recht intuitiv erfassbar sind. Es wurde aber bei der Operationalisierung nicht von Baackes Medienkompetenzbegriff ausgegangen. Der Medienkompetenzbegriff wurde also nicht als Grundlage der Fragenentwicklung, sondern zur nachträglichen Verschlagwortung der Fragen verwendet. Der Medienkompetenzbegriff wurde insofern aus den Fragen der SchülerInnen rekonstruiert, also induktiv entwickelt, und in einem deduktiven Vorgehen verschlagwortet.





Zunächst wird im Folgenden die Rekonstruktion des Medienkompetenzbegriffs dargestellt. Anschließend wird die induktive Begriffsbestimmung aus Sicht der SchülerInnen als eine Perspektive erprobt, die geeignet sein könnte, nicht nur eine Folie für die Reflexion der eigenen Medienkompetenz für SchülerInnen zu bieten, sondern auch eine reflexive Distanz zur wissenschaftlichen Debatte herzustellen. Damit wird eine mögliche Methode der Kritik am Beispiel der Diskussion des Medienkompetenzbegriffs in der Medienpädagogik vorgeschlagen. Dabei wird ein interpretatives, von den Daten ausgehendes Vorgehen, mit einem deskriptiven, von der Theorie ausgehenden Vorgehen relationiert.

Insofern Funktionen und Dimensionen des Medienkompetenzbegriffs in der Medienpädagogik umstritten sind, ist es dazu erforderlich, nach der Darstellung des Vorgehens zunächst die für diese Arbeit relevanten Funktionen des Medienkompetenzbegriffs zu diskutieren. Als eine Funktion des Medienkompetenzbegriffs wird dabei die Ermöglichung der Messung von Medienkompetenz bzw. die Möglichkeit der Einrichtung von Bildungsstandards herausgearbeitet.

4.2.2 Methode

Eine Ordnung der von den SchülerInnen erarbeiteten Fragen ist im Blick auf die Verwendung des Instruments im Unterricht sinnvoll, da eine Ordnung die Übersichtlichkeit der im Test behandelten Themen verbessert und eine differenzierte Rückmeldung ermöglicht, die es erlaubt, gezielt Aufgaben und Themen des Unterrichts auszuwählen. Der erste methodische Bearbeitungsschritt der Daten ist daher die Ordnung der Fragen. Im Blick auf die Forschung entsteht durch die Absicht der Ordnung der von den SchülerInnen erarbeiteten Fragen eine relevante Spannung. Diese Spannung besteht zwischen dem Umstand, dass der Medienkompetenzbegriff als Ausdruck einer Fachdidaktik Medien verstanden werden kann und insofern den Erfordernissen des Gegenstands entsprechen muss. Dem steht der Umstand gegenüber, dass die SchülerInnen die Fragen entwickelt haben, ohne über fachlich-systematische Kenntnisse zu verfügen. Insofern haben die SchülerInnen in den Fragen ihr alltägliches Verständnis von Medienkompetenz und ihr alltägliches Wissen über Medien zum Ausdruck gebracht. Die Aufgabe der Ordnung der Fragen eröffnet also die Spannung zwischen Alltagsverständnis und wissenschaftlichem Verständnis und damit einen fachdidaktischen Raum, in dem Wege zwischen einem als Vorverständnis verstehbaren Alltagsverständnis und einem Fachwissen gestaltet werden können. Diese Aufgabe kann verstanden werden als Kontrast zwischen Klassifikationen und Thesauri als Ordnungskonzepten.

Bei einer Klassifikation handelt es sich um eine Einteilung des gesamten wissenschaftlichen Wissens nach "einheitlichen methodischen Prinzipien" (Manecke 2005: 127). Klassifkationen werden zur Ordnung von Wissensbeständen verwendet. Sie werden im Zuge der Klassifikationserarbeitung im Prozess der Klassenbildung erstellt, der als dreistufiger Abstraktionsprozess verstanden werden kann und zu "von natürlichen Sprachen unabhängigen Bezeichnungen" (ebd.) führt. Um die Unabhängigkeit herzustellen, werden Klassifikationen nicht aus einem vorhandenen Wissensbestand entwickelt, sondern ausgehend von Fundamentalkategorien gebildet. Ein Beispiel für Fundamentalkategorien ist die von Ranganathan für die Colon-Classification (die als Facettenklassifikation analytisch-synthetisch angelegt ist) vorgenommene Bestimmung von Individualität, Material, Energie, Raum und Zeit als Fundamentalkategorien. Aus diesen Fundamentalkategorien werden dann deduktiv die weiteren Klassen gebildet.

Im Unterschied zur Klassifikation handelt es sich bei einem Thesaurus um ein auf einen bestimmten Gegenstandsbereich begrenztes Ordnungssystem, das die natürliche Sprache (womit in der Regel die Fachsprache der jeweiligen Wissenschaft gemeint ist) als Ausgangsmaterial nimmt und von diesem ausgehend ein kontrolliertes Vokabular entwickelt. Dazu wird zunächst in einem induktiven Vorgehen eine Wortgutsammlung erstellt und anschließend in einem Entwicklungsprozess eine terminologische Kontrolle vorgenommen, in der Synonyme erfasst und sowohl Homonyme als auch Polyseme gekennzeichnet werden, um so für Begriffe eindeutige Bezeichnungen festlegen zu können (Burkart 2005: 141). Anschließend





werden die Relationen zwischen den Bezeichnungen als semantisches Netz rekonstruiert und im Thesaurus durch Äquivalenzrelationen, hierarchische Relationen und Assoziationsrelationen abgebildet. Ein Beispiel für den Bereich der Pädagogik ist der Thesaurus des International Bureau of Education der UNESCO (http://www.ibe.unesco.org/en/unesco-ibe-education-thesaurus).

Eine wesentliche Differenz zwischen dem Konzept der Klassifkation und dem Konzept des Thesaurus besteht also zwischen dem deduktiven Vorgehen bei der Erstellung von Klassifikationen und dem induktiven Vorgehen bei der Entwicklung von Thesauri. Dabei zielen beide Konzepte auf die Ordnung eines bestehenden Bestandes aus in Dokumenten repräsentiertem wissenschaftlichem Wissen zum Zwecke der Erschließung. Insofern es im Unterricht um die Erschließung von wissenschaftlichen Wissensbeständen geht, wird als deduktiv zu behandelnder Wissensbestand das vorhandene wissenschaftliche Wissen betrachtet, aus dem relevante Ziele und Inhalte für den Unterricht im Blick auf die Bildung des Menschen abzuleiten sind. Induktiv behandelt wird das Vorwissen der Lernenden, an das Unterricht anschließen muss.

Mit dieser Lesart interpretiert, ist es eine Funktion des Medienkompetenzbegriffs, Kategorien für eine Klassifikation zu liefern, mit der Wissensbestände, die in verschiedenen Bezugsdisziplinen (Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Philosophie, Geschichte etc.) vorliegen, in der Absicht der Erschließung für den Unterricht geordnet und ausgewählt werden können. Das ist eine fachdidaktische Interpretation des Medienkompetenzbegriffs. Dabei gehen die in pädagogischer Absicht entwickelten Kategorien allerdings nicht nur von einem Wissensbegriff, sondern vor allem von einem Bildungsbegriff aus. So ist der z. B. der Kern des Medienkompetenzbegriffs von Baacke der emanzipierte und kreative Mensch als gebildeter Mensch. Weitere Konzepte dafür liegen von Marotzki (Orientierungswissen, 2004), Meder (subversiver Zeichengebrauch, 1998) und Swertz (Entscheidungsimpulse setzende AkteurInnen, 2015) vor.

Vorhandene Wissensbestände, die im unterrichtlichen Kontext als Alltagsverständnis der Lernenden erscheinen, werden dabei allerdings nicht berücksichtigt. Diese werden in einer empirischen Interpretation des Medienkompetenzbegriffs relevant, die darauf abzielt, die in der Lebenswelt vorhandenen Wissenbestände bzw. in dieser Studie nicht berücksichtigte gesellschaftliche Interessen zu ordnen. In diesem Sinne liefert eine Analyse des Alltagsverständnisses mit der Methode der Thesauruserstellung, die von der natürlichen Sprache ausgeht, eine induktive Ordnung, die von den vorhandenen Wissenbeständen der Lernenden ausgeht.

Die Kontrastierung der mit Medienkompetenzbegriffen deduktiv erstellten vorliegenden Ordnungen mit den vom Alltagsverständnis ausgehenden induktiv erstellten Ordnungen kann dabei im Blick auf die Unterrichtsabsicht Desiderata auf beiden Seiten aufzeigen, indem für den Medienkompetenzbegriff Aspekte erarbeitet werden können, die möglicherweise im Alltagsverständnis vorhanden sind, durch Medienkompetenzbegriffe aber nicht abgedeckt werden. Umgekehrt können fachliche Wissenbestände identifiziert werden, die im Alltagsverständnis nicht oder nur wenig vorhanden sind, deren Relevanz aber anzunehmen ist. Damit können Schwerpunkte für die Vermittlung identifiziert werden.

In beiden Fällen ist die Qualität der Beziehung zwischen den Ordnungen nicht als Relation zwischen semantischen Netzen, wie etwa bei einem Topic-Map-Matching (einer semantischen Technologien, mit der Übereinstimmungen zwischen Ontologien berechnet werden können), zu verstehen, weil für eine Relationierung semantischer Netze beide Ordnungen im gleichen Wahrheitssystem bestehen müssen. Das ist hier aber nicht der Fall, weil das Alltagsverständnis und das wissenschaftliche Verständnis in inkommensurablen Wahrheitssystemen lokalisiert sind. Daher kann die Verbindung nur spekulativ und nicht algorithmisch hergestellt werden.





Für die Herstellung des Kontrasts ist es zunächst erforderlich, den Medienkompetenzbegriff der SchülerInnen aus den Fragen zu rekonstruieren. Insofern die Fragen von den SchülerInnen gemeinsam erarbeitet und für die gesamten Klassen dokumentiert worden sind, können dabei keine individuellen Differenzen herausgearbeitet werden. Aussagen können also nur für die Gemeinschaft der beteiligten SchülerInnen getroffen werden. Anschließend ist das so rekonstruierte Alltagsverständnis mit dem wissenschaftlichen Verständnis zu konfrontieren.

4.2.3 Ergebnisse

Die Lektüre der insgesamt 110 Fragen zeigt zunächst, dass in den meisten Fragen ein konkretes Gerät oder ein Gerätetyp - hier verstanden als materieller Zeichenträger im Medium - genannt wird. So wird z. B. mit "Wie viele Handy-Betriebssysteme kennst du?" explizit nach Smartphones gefragt. Mit der Frage "Was wurde zuerst erfunden? (1) Shots (2) Facebook (3) Youtube (4) Google" wird explizit nach einer bestimmten Software gefragt, die im Falle der Computertechnolgie als materieller Zeichenträger, d. h. als Gerät zu verstehen ist (Swertz 2009). Nicht auf konkrete Geräte bezogen werden Fragen wie "Warum sollte man aufpassen, von welcher Plattform man Spiele herunterlädt? (1) Man könnte einen Virus herunterladen (2) Es werden ganze Levels von Spielen gelöscht (3) Diese Spiele können nur von Kindern unter 6 Jahren gespielt werden (4) Der Akku explodiert". Nicht auf die mediale Infrastruktur bezogen sind ebenfalls Fragen wie "Wie viele Staffeln hat >The Vampire Diaries<? (1) 3 (2) 10 (3) 6 (4) 8". Das Item scheint zwar auf Fernseher bezogen zu sein, nennt Fernseher aber nicht als konkrete Geräte. Es wird auch kein impliziter Bezug zu einem Gerät hergestellt, so dass der zur Rezeption verwendete materielle Zeichenträger (SAT, DVB-T, Youtube, o.ä.) nicht identifiziert werden kann.

Weil viele Fragen auf die Geräte, d.h. auf die materiellen Zeichenträger bezogen sind, legen es die von den SchülerInnen erarbeiteten Fragen nahe, als erstes Ordnungskriterium die Geräte, d.h. die materiellen Zeichenträger zu verwenden. In der Entwicklung des Ordnungskriteriums wird deutlich, dass es einige Fragen gibt, die wie das bereits genannte Item "Was wurde zuerst erfunden?" mehrere materielle Zeichenträger nennen. Dabei geht es in den Daten oft um Zeichenträger, die mittels vernetzter Computertechnologie hergestellt werden. Diese Fragen werden, wenn sie nicht genauer spezifiziert werden, daher mit dem Oberbegriff "Internetcomputer" verschlagwortet. Nur sehr selten werden Oberbegriffe wie "Soziale Netzwerke" verwendet, die Typen materieller Zeichenträger bezeichnen.

Die Schlagworte der folgenden Liste wurden aus dem Datenmaterial entnommen. Als Schlagwörter wurden die Subjekte der Fragen verwendet. Die Analyse der dokumentierten Fragen in der Absicht der Erstellung eines Schlagwortkatalogs zur induktiven Bestimmung des Medienkompetenzbegriffs ergibt folgende Schlagwörter und Häufigkeiten:

Infrastruktur	
Facebook	20
Internetcomputer	17
Nicht auf Infrastruktur bezogen	15
Youtube	12
WhatsApp	12
Instagramm	9
Zeitungen	4
Ask.fm	3





Infrastruktur	
SnapChat	2
Minecraft	2
Viber	1
Tango	1
Skype	1
Amazon	1
Smartphone	1
SuperMario	1
GrandTheftAuto	1
World of Warcraft	1
Fifa 2015	1
Bücher	1
Radio	1
Premiere Pro	1
Aufnahmeprogramme	1
CD-ROM	1
Gesamt	110

95 von 110 Fragen (86,36%) konnten Schlagworten, die dem Oberbegriff "materieller Zeichenträger" zuzuordnen sind, zugeordnet werden. Das stützt die in der ersten Lektüre entstandene Vermutung, dass die materiellen Zeichenträger von den SchülerInnen als zentrales Ordnungskriterium verwendet werden.

Ordnet man alle Anwendungen, die unter den Oberbegriff Internetcomputer fallen, diesem Oberbegriff zu, fällt in der Ordnung entlang der materiellen Zeichenträger auf, dass die Jugendlichen materielle Zeichenträger jenseits von Internetcomputern fast nicht erwähnt haben. Einer Frage nach Büchern, einer Frage nach Radio und vier nach Zeitungen stehen 89 Fragen nach Internetcomputern gegenüber. Fragen, die sich nicht auf Internetcomputer beziehen, machen damit lediglich 6,74% der Fragen aus. Für die Medienkompetenz relevante Medien sind für die beteiligten SchülerInnen also vor allem Internetcomputer. Andere Medien sind fast irrelevant; nach Fernsehen wird überhaupt nicht gefragt.

In Bezug auf Internetcomputer ist bemerkenswert, dass der Suchservice von Google so gut wie nicht erwähnt wird und andere Suchmaschinen überhaupt nicht vorkommen. Lediglich in einer Frage zu Instagram wird Google als falsche Option so genannt, dass offenbar das Retrievalsystem gemeint ist. Obwohl anzunehmen ist, dass die Jugendlichen Google kennen, oft verwenden und ihnen darüber hinaus vermutlich klar ist, dass einige der Services, die sie verwenden, vom Googlekonzern angeboten werden, scheint den Googleservices und insbesondere dem Retrievalsystem keine besondere Relevanz für die Medienkompetenz beigemessen zu werden. Einige Services von Google sind zwar präsent (z.B. Android oder Youtube), Google als Konzern aber nicht. Die Zugangskontrolle durch Suchmaschinen scheint für die Jugendlichen kaum eine Rolle zu spielen. Selten erwähnt werden auch Computerspiele. Nur nach einigen wenigen Mainstream – Games wird gefragt. Häufig richten sich die Fragen auf die derzeit populären





(https://www.saferinternet.at/jugendinternetmonitor) Internetservices Facebook, Youtube, Instagram und WhatsApp.

Daran wird deutlich, dass Medienkompetenz von den SchülerInnen, die die Fragen entwickelt haben, nicht als abstrakter Wissensvorrat, sondern als konkrete Fertigkeit, die für die alltägliche Nutzung der aktuell von ihnen verwendeten Medien relevant ist, konzipiert wird. Insofern Medien neben den derzeit häufig verwendeten selten genannt, aber doch berücksichtigt werden, wird deutlich, dass dies nicht damit erklärt werden kann, dass die SchülerInnen einen engen Medienbegriff verwenden. Allerdings werden Medien wie das Gespräch, Mimik oder Gestik überhaupt nicht erwähnt. Insofern wird der eigene Körper offenbar nicht als Medium gesehen, sondern der Medienbegriff wie bei Tulodziecki/Herzig (2002: 64) im Sinne von "technischen Medien" verstanden.

Neben dem Eindruck, dass die beteiligten SchülerInnen ihren Medienkompetenzbegriff eng an materielle Zeichenträger binden, entsteht der Eindruck, dass häufig interaktive Medien genannt werden, aber nur selten Anwendungen, die für die Produktion von Inhalten relevant sind und auch die rezeptive Nutzung von Medien nicht im Mittelpunkt steht. Unter diesem Gesichtspunkt wird in Fragen wie "Wofür kann man WhatsApp verwenden (1) Chatten (2) Fotos und Videos ansehen (3) Audios aufnehmen (4) Musik hören" der interaktive Charakter des Mediums betont. In der Frage "Was ist WhatsApp (1) Buch (2) Film (3) App (4) Speise" wird weder der interaktive noch der rezeptive oder produktive Charakter genannt. In der Frage "Wozu braucht man Youtube (1) Um Musik zu hören (2) Um Filme zu sehen (3) Um Videos hochzuladen (4) um Couscous zu kochen" wird der rezeptive und der produktive Charakter genannt. Solche Fragen werden in der Auswertung doppelt berücksichtigt.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Begriff der rezeptiven Medien, mit dem Medien wie Tageszeitungen, Fernsehen und Radio bezeichnet worden sind, in diesem Verständnis kaum noch sinnvoll anzuwenden ist, weil diese Medien fast überhaupt nicht erwähnt werden. Wesentlich häufiger erwähnt werden Nutzungen wie das Ansehen von Youtube – Videos, was hier ebenfalls als rezeptive Nutzung verstanden wird. Dabei wird hier in Anlehnung an Meder (2006) zwischen rezeptiver Nutzung, bei der die NutzerInnen über die Gerätebedienung hinaus passiv bleiben, interaktiver Nutzung, bei der die NutzerInnen die Software mit Eingaben steuern oder mit anderen Menschen kooperieren, und produktiver Nutzung, bei der die NutzerInnen Inhalte herstellen, unterschieden. Mit dieser Unterscheidung ergeben sich folgende Häufigkeiten:

Nutzung	
interaktiv	49
produktiv	16
rezeptiv	13

Medienkompetenz bezieht sich damit für die Jugendlichen überwiegend auf eine interaktive Mediennutzung. Die Produktion von Inhalten ist weniger wichtig. Das gilt auch für die rezeptive Nutzung von Medien.

Bei den Fragen, die sich auf die aktive Nutzung von Medien beziehen, fällt auf, dass viele der Fragen sich auf sogenannte Internetgefahren beziehen. Dabei ist eine bewahrpädagogische Haltung überhaupt nicht zu erkennen. Dementsprechend finden sich keine Fragen nach der Einhaltung oder dem Setzen von Zugangsbeschränkungen, dem Einhalten von durch Eltern gesetzten Regeln oder dem Schutz vor gewalthaltigen oder pornografischen Inhalten. Durchaus erwähnt werden aber Nutzungsbeschränkungen von Anbietern, die sich auf Inhalte beziehen, wie das Verbot bei Instagramm, pornografische Bilder oder Darstellungen von Misshandlungen zu versenden. Häufiger genannt wird die Notwendigkeit, die mögliche





Verbreitung eigener Daten zu bedenken und etwa keine privaten Informationen auf Facebook zu posten und keine Telefonnummern, E-Mailadressen oder Wohnadressen bekannt zu geben. Als mögliche technische Gefahren werden Viren genannt. Auch Hacker, Pädophile und Menschen, die Fakeprofile erstellen, Drohungen verschicken, Mobbing betreiben oder Profilbilder stehlen, werden als Problem gesehen. Ein Beispiel dafür ist die Frage: "Worauf muss man bei Facebook aufpassen?" mit der richtigen Option "Es gibt Fake-Accounts".

Statt einer bewahrpädagogischen Perspektive steht also der disziplinierte Umgang mit den eigenen Daten, insbesondere mit Bildern, und mit den Daten anderer, etwa im Blick auf die Weitergabe von Daten oder Urheberrechtsverletzungen, sowie eine hohe Achtsamkeit für Betrugsversuche im Mittelpunkt. 44 der 110 Fragen, also 48,40%, beziehen sich auf einen derart disziplinierten Umgang mit Daten. Die an der Untersuchung beteiligten SchülerInnen sehen den durch Internetcomputer eröffneten medialen Raum damit kaum als pädagogische Provinz an, sondern als einen medialen Raum, in dem sich Menschen begegnen, und dessen Nutzung daher mit Risiken und Gefahren verbunden ist. Angesichts der Häufigkeit der diesbezüglichen Fragen, scheint aus Sicht der Jugendlichen dieser Aspekt ein zentraler Aspekt von Medienkompetenz zu sein. Dabei werden als Ausdrücke "Acht geben", "Unangebrachtes Melden", "Aufpassen", "Auf Gefahren stoßen", "Datenschutzprobleme" und "sich schützen" verwendet. Als nahe am Vokabular der SchülerInnen liegender Oberbegriff würde sich hier "Achtsamkeit" anbieten. Da Achtsamkeit aber auch im Sinne von Respekt gegenüber anderen verwendet wird und diese Bedeutung in den Fragen nicht zum Ausdruck kommt, erscheint "Riskobewusstsein" treffender.

Für einen Thesaurus relevante Schlagworte zur Erschließung der Fragen nach Medienkompetenz sind daher "Technische Medien", die Bezeichnungen der technischen Medien wie "Facebook", "Instagram" etc.; die Unterscheidung von aktiver, rezeptiver und interaktiver Mediennutzung und Risikobewusstsein mit den Unterbegriffen "Risiken bei der Veröffentlichung eigener Daten" und "Risiken bei der Weitergabe fremder Daten". Das Verständnis des Medienkompetenzbegriffs der Jugendlichen ist dabei in hohem Maße an die aktuell von Ihnen verwendete technische Infrastruktur gebunden. Dabei werden verschiedene Formen der Nutzung unterschieden und verschiedene Risiken berücksichtigt. Das aus den Fragen der SchülerInnen entwickelte Verständnis von Medienkompetenz wird nun mit wissenschaftlichen Operationalisierungen kontrastiert.

4.2.4 Exkurs: Operationalisierung des Medienkompetenzbegriffs

Nach Treumann et al. 2002 geht der Medienkompetenzbegriff auf die Arbeit "Kommunikation und Kompetenz" von Baacke (1973) zurück. In der Arbeit von Baacke wird Medienkompetenz aber nicht eingeführt, sondern der Begriff der kommunikativen Kompetenz diskutiert. Baacke verwendet "den spezielleren Begriff Medienkompetenz erst, seit dieser in den 90er Jahren in der Medienpädagogik weite Verbreitung gefunden hat" (Treumann et al. 2002: 20). Die Verbreitung schließt an den Begriff der kommunikativen Kompetenz, den Baacke in Auseinandersetzung insbesondere mit den Arbeiten von Habermas und Luhmann entfaltet, an und hat vor der breiten Einführung des Kompetenzbegriffs in der Didaktik stattgefunden. Medienkompetenz ist daher nicht als ein auf Medien bezogener Kompetenzbegriff im Sinne der interaktiven Anwendung von Medien und Mitteln, wie sie von der OECD für die PISA – Studie im Blick auf die "sozialen und beruflichen Anforderungen der globalen Wirtschaft" (OECD 2005) formuliert werden, gemeint, sondern auf die Lebenswelten und die "Widerständigkeit der je sich ausbildenden Individualität" (Baacke 1999), d. h. auf die Emanzipation des Menschen (Baacke 1997) bezogen. Dieses Menschenbild wird bezogen auf Medien als Gegenstandsfeld (Treumann et al. 2002: 22). Der Medienkompetenzbegriff, mit dem Ziele des Unterrichts über Medien formuliert werden, wird dabei ergänzt mit dem Begriff der Mediensozialisation, mit dem die Einordnung von Menschen in gesellschaftliche Strukturen beschrieben wird.





Während Baacke sich 1973 noch wesentlich mit Habermas und Luhmann auseinandergesetzt hat, wird in der eben zitierten Arbeit von Treumann et al, an deren Abfassung Baacke beteiligt war, der Bezug auf Luhmann nicht mehr erwähnt, sondern nur noch der an Habermas anschließende Diskurs referiert. Medienkompetenz wird klar als etwas verstanden, was Menschen zukommt. Dieser subjekttheoretisch-emanzipatorischen Sicht kann eine systemtheoretisch-konservative Sicht gegenübergestellt werden, die stärker an Luhmann anschließt und etwa von Gapski (2001), der an Groebel (1998), Kaiser (1998) und Krotz (1997) anschließt, vertreten wird. Nach Gapski ist Medienkompetenz eine "Struktur eines psychischen oder sozialen Systems zur Beobachtung erster Ordnung (Medienschemata) und zweiter Ordnung (Medienkritik) von Verbreitungsmedien (Gapski 2001). Für Gapski kann Medienkompetenz damit auch "sozialen Systemen wie Institutionen oder Unternehmen und [...] gesellschaftlichen Funktionssystemen" (Gapski 2001: 18) zukommen.

An Gapski schließt wiederum Aufenanger (2003) an, der die kognitive Dimension, die Handlungsdimension, die moralische Dimension, die soziale Dimension, die affektive Dimension und die ästhetische Dimension unterscheidet. Damit wird Medienkompetenz allerdings entgegen der Absicht von Gapski als Aufgabe in gesellschaftlichen Bereichen, mit der Individuen adressiert werden, und nicht als Strukturmerkmal gesellschaftlicher Bereiche, d. h. von Systemen, auf die Medienkompetenz nicht übertragen werden kann, sondern "vom jeweiligen System selbst entwickelt" (Gapski 2003) werden muss, verstanden. Entgegen der Darstellung von Gapski ist von einer "Übertragung" von Medienkompetenz bei Baacke allerdings nie die Rede gewesen. Wohl aber wird mit dem Begriff der Medienkompetenz und anders als bei Gapski angenommen, dass es sich bei Unternehmen nicht um mit freien Willen ausgestattete Wesen handelt. Unternehmen haben daher nur Kompetenz, insofern die MitarbeiterInnen Kompetenzen haben.

Die bisher genannten Definitionen des Medienkompetenzbegriffs liefern keinen systematischen Bezug auf einen Wissensbestand oder bestimmte materielle Zeichenträger. Sie geben jeweils eine Klassifikation in der Absicht der Formulierung von Erziehungszielen an. In empirischer Lesart können diese Ziele als Konstrukte verstanden werden, die zu operationalisieren und dabei auf Wissensbestände und materielle Zeichenträger zu beziehen sind. Da der Medienkompetenzbegriff aber meist als Zielbegriff für Erziehung und Unterricht, und nicht als empirischer Begriff verwendet wird, liegen nur wenige Arbeiten zur Operationalisierung des Medienkompetenzbegriffs vor. Im Wesentlichen sind hier die Arbeiten von Treumann et al. (2002, 2007), Senkbeil et al. 2013 sowie Klimmt et al. und Possler (2014) zu nennen. Die drei Ansätze verfolgen dabei unterschiedliche Absichten und operationalisieren den Medienkompetenzbegriff daher auch verschieden.

Die Studie von Treumann et al. (2002) zielt darauf ab, vor dem Hintergrund der Wissensklufthypothese zu messen, ob Benachteiligungen bestimmter Bevölkerungsgruppen und insbesondere der älteren Generation vorhanden sind, so dass diese Bevölkerungsgruppen aufgrund einer geringen Medienkompetenz die Möglichkeiten und Chancen insbesondere von neuen Medien nicht nutzen können (ebd, 15ff.). Dabei wird als theoretischer Rahmen für die Untersuchung der Medienkompetenz der von Baacke vorgeschlagene Begriff verwendet. Das gilt auch für die Studie von Treumann et al. (2007), in der die Medienkomptenz und das Medienhandeln von Jugendlichen untersucht wird. Die Studie von Klimmt et al. zielt darauf ab, im Blick auf die Berufspraxis "das (ausreichende oder unzureichende) Niveau der Medienkompetenz in der Bevölkerung zu bemessen" (Klimmt et al. 2014: 2). Entwickelt wurde ein Instrument für 15- 17-jährige Jugendliche, mit dem Medienkritikfähgikeit, die in Anlehnung an Groeben und Hurrelmann definiert wird, gemessen werden kann, andere Aspekte der Medienkompetenz aber nicht berücksichtigt werden. In der Studie von Senkbeil et al. (2013) wird wie bei Klimmt et al. die Arbeitswelt Erwachsener zugrunde gelegt, um die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu testen.

Während es nun für Erwachsene in vielen Berufen möglicherweise sinnvoll ist, über Grundkenntnisse der Formelerstellung in Tabellenkalkulationen oder ein Verständnis des Nicht-Operators zu verfügen, die im





Instrument von Senkbeil et al. erfragt werden, sieht die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen oft anders aus. Daher kann das Ergebnis von so angelegten Untersuchungen nur sein, dass festgestellt wird, dass Kinder und Jugendliche nur teilweise über das von Erwachsenen erwartete Wissen verfügen. Ein solches Ergebnis ist nicht überraschend, sondern vielmehr zu erwarten. Das Gleiche gilt für die Studie von Klimmt, die mit Blick auf die Berufspraxis ebenfalls die Arbeitswelt zum Maßstab für das Handeln von Kindern und Jugendlichen macht und daher keine relevanten Aussagen über eine für Kinder und Jugendliche sinnvolle Medienkompetenz liefern kann.

Daher wird hier die Studie von Treumann et al. (2007) und die dort vorgenommene Operationalisierung, die auf die Lebenswelt von Jugendlichen bezogen ist, zur Kontrastrierung mit den von den SchülerInnen entwickelten Fragen herangezogen. In der Studie von Treumann wurde ausgehend von dem Medienkompetenzbegriff von Baacke ein Instrument mit insgesamt 121 Fragen entwickelt, das neben Fragen zur Medienkompetenz auch Fragen zur Soziodemographie, zum Freizeitverhalten und zur Jugendkultur enthält. Die Daten wurden an einer repräsentativen Stichprobe erhoben.

Für die hier in kritischer Absicht intendierte Kontrastierung ist nun der Vergleich zwischen dem Medienkompetenzverständnis, dass die beteiligten SchülerInnen in den Fragen ausgedrückt haben, und der ausgehend vom Medienkompetenzbegriff vorgenommenen Operationalisierung bei Treumann et al. (2007) relevant. Dabei ist zunächst festzustellen, dass die SchülerInnen keine Fragen zum Kontext der Mediennutzung (Freizeit/Jugendkultur/Familie) gestellt haben. Das mag vor allem daran liegen, dass mit den SchülerInnen lediglich vereinbart worden war, Fragen zur Medienkompetenz zu entwickeln. Dieser Arbeitsauftrag wurde, vermutlich nicht zuletzt durch den schulischen Kontext, in dem es wichtig ist, Aufgaben recht genau zu erfüllen, eingehalten und nicht selbstständig erweitert. Hier kann also nur eine Kontrastierung von Fragen, die auf den Medienkompetenzbegriff bezogen sind, erfolgen.

In den Fragen bei Treumann et al. werden wie bei den Fragen der SchülerInnen häufig materielle Zeichenträger genannt. So werden z. B. bei Treumann et al. bei der Frage "Kreuze bitte an, wie oft du die folgenden Tätigkeiten ausübst" als Optionen "Musik-Kasetten aufnehmen", "Höspiele, die du selbst gestaltest, auf Kassette aufnehmen", "Radiosendungen moderieren" und "Einen Film drehen (Video, Super 8)" (Treumann et al. 2007: 724) angeboten. Unter "Kreuze bitte die drei Medien an, die Dir am wichtigsten sind", werden Fernsehen, Radio, Bücher, Zeitschriften, Kasettenrekorder/CD-Player, Videorekorder, Walkman/Diskman/Minidiscman, Computer bzw. PC und Handy als Optionen angeboten (Treumann et al. 2007: 728). Wie bei den SchülerInnen ist der Medienkompetenzbegriff damit auf aktuell verbreitete materielle Zeichenträger bezogen. In beiden Fällen kann damit ein Bezug des Medienkompetenzbegriffs auf die jeweils gegenwärtige Lebenswelt konstatiert werden, der für die Operationalisierung erforderlich ist. Damit wird umgekehrt die Problematik der Operationalisierung des Medienkompetenzbegriffs deutlich: Die meisten der bei Treumann angegebenen Geräte haben die SchülerInnen nicht genannt. Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Geräte im Alltag der SchülerInnen nicht vorkommen. Umgekehrt werden bei Treumann keine Smartphones und keine Computerspielkonsolen genannt. Ersteres ist nicht darauf zurückzuführen, dass es zum Zeitpunkt der Entwicklung des Instruments von Treumann et al. keine Smartphones gab, sondern dass diese Geräte noch sehr teuer waren, von SchülerInnen kaum genutzt und auch anders bezeichnet wurden. Nicht erklärlich ist das weitgehende Fehlen von Spielkonsolen im Instrument von Treumann et al.

Im Bereich der Mediennutzung findet sich bei Treumann et al. die Unterscheidung zwischen rezeptiver und interaktiver Medienutzung, die aus dem Medienkompetenzbegriff entnommen und deskriptiv beschrieben wird (2007: 34, 146ff.). Die produktive Nutzung wird bei Treumann et al. im Bereich der kreativen Mediengestaltung verortet. Der rezeptiven Mediennutzung werden Fernsehen, Radio, Video, Zeitung, Walkman, Belletristik, Zeitschriften, Sachliteratur und Comics zugeordnet. Zur interaktiven Mediennutzung





wird Telefonieren, Fotografieren, am Computer/im Internet spielen oder arbeiten, am Computer tüfteln, Instrument spielen, bei Netzwerkparty/-schlacht mitmachen und Musik auflegen gezählt. Dabei werden im Vergleich zu den Fragen der SchülerInnen zunächst wieder technische Differenzen sichtbar, die sich z. T. allerdings nur unter Berücksichtigung der medientechnischen Entwicklung erschließen: "Fotografieren" kommt etwa in den Fragen der SchülerInnen häufig vor – allerdings ist damit nicht gemeint, dass eine Fotokamera zur Hand genommen, ein Film eingelegt, dann etwas fotografiert, anschließend der Film entwickelt und ein Abzug hergestellt wird, sondern dass mit dem Smartphone ein Foto gemacht und über eine Internetanwendung geteilt wird. Ähnliches gilt für Videos, die bei den SchülerInnen gleichfalls häufig vorkommen. Gemeint ist aber nicht das Ausleihen von VHS – Kassetten und das Abspielen mit einem Videorekorder, sondern die Nutzung von Onlinediensten, die bei Treumann et al. nur mit dem Oberbegriff "Computernutzung" in die interaktive Nutzung eingeordnet wird. Dass die beteiligten SchülerInnen die Verwendung von Smartphones ohne weiteres als Computernutzung bezeichnen würden, kann jedoch nicht angenommen werden.

In Bezug auf die kreative Mediengestaltung konzentrieren sich die Fragen der SchülerInnen auf die Gestaltung und Veröffentlichung von Videos (Youtube, Let's Plays). Radiosendungen, die Produktion von Texten oder die Modifikation der Hardware von Computern kommen nicht vor. Letzteres ist wieder auf die Technik zu beziehen – Smartphones und Spielkonsolen können kaum modifiziert werden. Die Konzentration auf audivisuelle Formen mag mit dem klassenspezifischen medialen Habitus der SchülerInnen einhergehen. Da bei Treumann et al. die soziodemographischen Daten nicht für eine entsprechende Differenzierung verwendet werden, ist eine vergleichende Interpretation in dieser Hinsicht aber nicht möglich. Bevorzugte Genres oder Anbieter, die bei Traumann et al. ausführlich erhoben werden, werden von den Jugendlichen nicht erfragt. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die Distinktion mittels Fernsehsenderpräferenz durch die Distinktion mittels App-Wahl ersetzt worden ist, Videos bei Youtube erwartet werden, die keine mit bestimmten Genres oder Inhalten verbundene Markenidentität haben, und die Jugendlichen eher nach konkreten Spielen oder Anwendungen gefragt haben, also weniger abstrakte Fragen formuliert haben.

In Bezug auf die Medienkritik wird von Treumann et al. die Beurteilung des Wirklichkeitsgehalts von Nachrichten als Indikator für die analytische Dimension verwendet (2007: 180). Dabei zeigt die Interpretation der Hauptkompenentenanalyse bei Treumann et al., dass das Verständnis von Medienkritik bei den AutorInnen der Studie in hohem Maße auf Printmedien bezogen ist. Verglichen werden Zeitschriften und Bücher mit anderen Medien und vor allem dem Fernsehen (2007: 185f.). In den Fragen der SchülerInnen kommen Nachrichten, Bücher und Zeitschriften faktisch nicht vor. Stattdessen wird das Risikobewusstsein für das Veröffentlichen eigener Daten und die Weitergabe fremder Daten ausführlich behandelt, das bei Treumann et al. nicht vorkommt. Das gleiche gilt für die Frage nach den EigentümerInnen von Medien, die von den SchülerInnen häufig, bei Treumann et al. aber nicht gestellt wird. Wie bei den anderen Dimensionen kann hier festgehalten werden, dass Medienkritik zwar in beiden Fällen vorkommt, aber auf eine andere Medientechnik (Social Media statt Zeitungsdruck) bezogen wird. Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede in der Operationalisierung. Ein Kritik an Machtverhältnissen kommt bei den SchülerInnen zumindest in einem Bewusstsein für die ökonomischen Interessen der EigentümerInnen von Medien zum Ausdruck; entsprechende Fragen fehlen bei Treumann et al. .

In Bezug auf die Medienkritik stellt sich die Frage, ob nicht der Verzicht auf eine bewahrpädagogische Haltung, wie sie mit dem Medienkompetenzbegriff, der eben keinen Jugendschutz meint, von den SchülerInnen implizit kritisiert wird. Das ist aber nicht der Fall, weil die Medienkritik, die von den Jugendlichen konzipiert worden ist, durchaus auf einen eigenständigen und selbstverantwortlichen Umgang mit den Medien abzielt, also auf Emanzipation, und nicht auf Überwachen und Strafen.





4.2.5 Diskussion

Durch die zwischen den Zeitpunkten der Konstruktion des Instruments durch Treumann et al. und der Entwicklung der Fragen durch die SchülerInnen bestehende Distanz wird deutlich, dass der Medienkompetenzbegriff in der Operationalisierung und analog in der inhaltlichen Gestaltung im Unterricht in hohem Maße von der jeweiligen, durch je aktuell verbreitete materielle Zeichenträger geprägten Situation abhängt. Die unterschiedlichen Strategien der Studie von Treumann et al. und der hier durchgeführten Untersuchung, die beide erfolgreich mit dem 1997 vorgeschlagenen Medienkompetenzbegriff operieren, zeigen aber zugleich, dass die Systematik des Medienkompetenzbegriffs von Baacke durchaus längerfristig tragfähig ist. Die Abhängigkeit der Operationalisierung des Medienkompetenzbegriffs von den jeweils vorhandenen materiellen Zeichenträgern wird aber bei Treumann et al. nicht explizit reflektiert.

Insofern es für Empirie und Unterrichtspraxis einerseits erforderlich ist, den Medienkompetenzbegriff im Blick auf konkrete Anwendungen und Geräte zu spezifizieren, der Medienkompetenzbegriff aber andererseits auch unabhängig von materiellen Zeichenträgern begründet und entwickelt wird, ist das Verhältnis zwischen beiden Perspektiven diskussionsbedürftig. Für den Unterricht ist klar, dass die mit dem Medienkompetenzbegriff formulierten Ziele nur in der je aktuellen Vorbereitung eines Unterrichtsprojekts inhaltlich bestimmt werden können. Für die Empirie macht die hier gefundene Differenz in Bezug auf die Geräte deutlich, dass für eine längsschnittorientierte Messung der Medienkompetenz oder eine Vergleichbarkeit von Querschnitterhebungen zu auseinanderliegenden Zeitpunkten die Entwicklung einer Methodologie erforderlich ist. Hier könnte ein Ansatz entwickelt werden, der an das anschließt, was in der Informatik als "Abstraction Layer" bezeichnet wird: Der Bezug auf konkrete Geräte müsste für jede Messung angepasst und gegen einen Standard normiert werden, der dann wieder auf den Medienkompetenzbegriff bezogen wird.

Es wurde auch deutlich, dass eine begrifflich präzise Differenz zwischen einer interaktiven, rezeptiven und produktiven Nutzung von Medien fehlt. Hier wäre eine Option, die Differenzierung, die Meder (2006) in didaktischer Absicht vorgeschlagen hat, in den Medienkompetenzbegriff im Interesse einer präziseren Differenzierung einzutragen.

Weiters wurde festgestellt, dass die Ausdrücke "Fotografieren" und "Videos anschauen" in den beiden hier kontrastierten Instrumenten vorkommen, aber andere Handlungen bezeichnen. Eine terminologische Kontrolle im Blick auf Homonymie ist daher erforderlich. Welche kulturelle Praktik mit dem Wort genau bezeichnet wird, wurde weder in der Studien von Treumann et al. noch in unserer Studie dokumentiert. Es ist aber offenbar erforderlich, die jeweils bezeichneten Handlungen zu dokumentieren.

Medienkompetenz hängt, wenn Sie operationalisiert wird, in erheblichem Maße von der jeweiligen medialen Infrastruktur ab. Das wirft ein Problem auf, wenn messbare Bildungsstandards entwickelt werden sollen, die ja operationalisierte Wissensbestände und keine Erziehungs- oder Bildungsziele sind. Das ist, wie unsere Ergebnisse in Erinnerung rufen, aber nur bei relativ stabilen, sich wenig verändernden Inhalten, die zumindest im überschaubaren Zeitraum von drei Generationen hinreichend stabil sind, sinnvoll. Eine solche Stabilität liegt für operationalisierte Wissensbestände im Fall der Medienkompetenz aber derzeit nicht vor. Medienkompetenz ist so, zumindest im Vorschlag von Baacke, wie hier deutlich wurde, auch nicht konzipiert worden. Folgt man allerdings Sutter, werden "mit Begriffen der Medienkompetenz [...] vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben und zwar überwiegend in Form statisch feststellbarer Lernresultate" (Sutter 2010, 43). Unsere Ergebnisse zeigen, dass das zumindest für den häufig verwendeten Medienkompetenzbegriff von Baacke, auf den Sutter sich bezieht, nicht zutrifft. Baackes Medienkompetenzbegriff abstrahiert vielmehr in geeigneter Weise von statisch feststellbaren Lernresultaten – andernfalls wäre eine Operationalisierung wie bei Treumann et al. (2002) überhaupt nicht erforderlich. Wenn der Medienkompetenzbegriff als klassifizierender Zielbegriff gedacht wird, der erst in der





Unterrichtsvorbereitung oder der Operationalisierung in statisch feststellbare Lernresultate transformiert wird, erfordert das eine abstrakte Zielformulierung. Diese von Baacke verwendete Theoriearchitektur hat sich hier als sinnvoll erwiesen.

Die Begründung der Zielformulierung scheint unlängst aber problematisch geworden zu sein, insofern der Emanzipationsbegriff durch andere Begriffe wie den der Partizipation ersetzt wird. Pietraß schlägt in diesem Zusammenhang eine Orientierung am Bildungsbegriff vor. Sie schreibt: "Medienkompetenz bezieht ihre Bedeutung aus dem Mediensystem, während der Bildungsbegriff nicht auf die Relation Mensch-Medien, sondern auf jene von Mensch-Welt gerichtet ist. Setzt man Kritikfähigkeit als übergeordnete Dimension, so kann Medienbildung als Erweiterung von Medienkompetenz verstanden werden, weil Bildung ohne die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung nicht denkbar ist." (2005, S. 44). Pietraß argumentiert also, dass, wie Schorb schreibt, "Medienkompetenz sich an dem Gegenstandsbereich Medien ausrichtet, nicht am pädagogischen Subjekt " (2009: 51). Schorb kritisiert diese Sichtweise und arbeitet heraus, dass der Medienkompetenzbegriff keineswegs auf ein funktionales Medienwissen bezogen ist. Die hier gefundenen Ergebnisse unterstützen diese Interpretation aus einer anderen Perspektive, weil deutlich wurde, dass ein Medienkompetenzbegriff nur um den Preis aus dem Mediensystem entwickelt werden kann, dass er innerhalb kürzester Zeit seinen Sinn verliert. Das ist aber, wie hier deutlich wurde, mindestens für den Medienkompetenzbegriff von Baacke nicht der Fall.

Das Problem des Sinnverlusts besteht aber bei Instrumenten, die wie bei Senkbeil et al. (2013) ohne Bezug auf einen Medienkompetenzbegriff entwickelt werden und statt dessen "deklaratives und prozedurales Funktionswissen über Hardware und Programmanwendungen" (Senkbeil et al. 2013: 672), also jeweils aktuelle materielle Zeichenträger in den Mittelpunkt rücken. Die wenigen Beispiele, die Senkbeil et al. zu ihrer Operationalisierung angeben, verdeutlichen jedenfalls, dass die Operationalisierungen nur für einen bestimmten Zeitpunkt und eine Zielgruppe, die bestimmte materielle Zeichenträger (PCs mit einem von Microsoft vertriebenen Betriebssystem) verwendet, konzipiert worden ist. Die nur wenige Jahre später an unserer Untersuchung beteiligten SchülerInnen würden durch die Operationalisierung jedenfalls erheblich benachteiligt, und dies nicht, weil Ihnen die mit den Operationalisierungen gemessenen Konstrukte nicht geläufig wären, sondern weil durch die Operationalisierung tatsächlich wohl die Fähigkeit zum Transfer von Aufgaben aus einer Benutzeroberfläche in eine andere und nicht das eigentlich gemeinte Konstrukt gemessen wird.

Mit Operationalisierungen im Rahmen empirischer Untersuchungen wird die Frage gestellt, ob die Lebenswelt der wissenschaftlichen Theorie entspricht. In einer hypothesentestenden oder rekonstruierenden Forschung mag die Absicht der Suche nach einer Entsprechung Sinn ergeben. In didaktischer Absicht ist das aber nicht der Fall, weil die Prämisse jeder Pädagogik sein muss, dass es Differenzen in der Verfügung über den Gegenstand zwischen Erziehenden und Zöglingen gibt. Eine empirische Untersuchung macht also für die Didaktik nur Sinn, wenn ihre Funktion in der Korrelation zwischen Gegenstand und Lernenden verstanden wird. Zur Gestaltung dieser Korrelation kann durch die Verwendung des hier entwickelten Medienkompetenztests in didaktischer Absicht ein Beitrag geleistet werden, der zugleich eine kritische Reflexion der Verwendung von Medienkompetenztests in deskriptiver und kontrollevaluatorischer Absicht ermöglicht.

4.3 Der mediale Habitus der SchülerInnen

4.3.1 Einleitung

Der mediale Habitus wurde bisher von Henrichwarck (2009) an Grundschulkindern, von Biermann (2009) und Kommer (2010) an Lehramtsstudierenden, von Mutsch (2012) an Lehrenden und Lernenden in Volksschulen und von Grubesic (2013) an Lehrenden in Volksschulen untersucht. Henrichwarck





unterscheidet im oberen Bildungssegment privilegierte, reflektierte MediennutzerInnen und bildungsinteressierte WenignutzerInnen sowie im unteren Bildungssegment anregungsbenachteiligte VielnutzerInnen, bildungsinteressierte SpielerInnen und benachteiligte ComputernutzerInnen (2009: 232ff.). Die privilegierten, reflektierten MediennutzerInnen haben ein breites Nutzungsrepertoire, können die Nutzung kritisch refelektieren und zeigen in der Computernutzung Bildungsambitionen. Die bildungsinteressierten WenignutzerInnen sehen die Bedeutung von Computern für Bildungsprozesse, nutzen diese aber wenig. Die anregungsbenachteiligten VielnutzerInnen nutzen Computer viel, aber oberflächlich und kaum mit Bildungsambitionen. Das gilt ähnlich für die bildungsinteressierten Vielnutzer. Die benachteiligten ComputernutzerInnen zeigen keine bildungsrelevante Computernutzung und kein Medialitätsbewusstsein.

Biermann zeigt den Zusammenhang zwischen familiären Nutzungsweisen und einer häufig pseudokritischen bis ablehnenden Haltung von Lehramtsstudierenden gegenüber insbesondere unterhaltungsorientierten Medien, entwickelt aber keine Typen (2009: 258).

Kommer hat im Blick auf die Medienkompetenz in einer Untersuchung von LehramtskandidatInnen vier Typen des medialen Habitus identifiziert: Die Verunsichtern, die DelegiererInnen, die PragmatikerInnen und die BastlerInnen. Bei den Verunsicherten führt die geringe Medienkompetenz zu einer Hinwendung zum Buch. Die DelegiererInnen können im Alltag mit Medien umgehen, wobei der Fernseher im Mittelpunkt steht. Bei Problemen wird Hilfe aufgesucht. Die PragmatikerInnen nutzen Computer und Internet intensiver und versuchen Probleme selbst zu lösen. Die BastlerInnen verfügen über Wissen zu Hard- und Software, unterscheiden sich aber von den PragmatikerInnen nur wenig (Kommer 2010: 129). Im Blick auf den medialen Habitus unterscheidet Kommer die Computerfernen, die durch Angst vor Überforderung gekennzeichnet sind, was mit Kapitalarmut und geringer Kompetenz in Verbindung gebracht wird; die unauffälligen HedonistInnen, für die Medien fester, aber unreflektierter Bestandteil des Alltags sind (was nach Kommer auf die meisten SchülerInnen zutrifft) und die Medienaffinen, die Medien als Chance zur Profilierung sehen und in der Regel zur Gruppe der Bastler gehören.

Bei Mutsch (2012: 142) werden bei den beobachteten LehrerInnen unsicher-distanzierte PragmatikerInnen, kritisch-distanzierte PragmatikerInnen, hedonistische Allrounder und soveräne Medienaffine als Habitusformen unterschieden. Diese Typen sind nach Mutsch mit den von Kommer gefundenen Typen vergleichbar. Mit Blick auf die SchülerInnen konnte Mutsch (2012: 94ff.) zunächst zeigen, dass es familiäre Nutzungsmuster gibt. Eine Typenbildung wird bei Mutsch für die SchülerInnen allerdings nicht vorgenommen, weil in den individuellen Differenzen, die aus der Vielfalt des von Mutsch erhobenen Materials herausgearbeitet wurden, kaum Gemeinsamkeiten von Fällen erkennbar wurden.

Die Absicht hier ist nun, einen Test für den medialen Habitus ausgehend von den Fragen der SchülerInnen zu entwickeln. Das setzt die Modellierung eines Konstrukts voraus. Für die Modellierung ist zunächst festzuhalten, dass in keinem der vorliegenden Ansätze der Habitus als quantitative Größe konstruiert wird. Alle Ansätze bestimmen den Habitus als qualitative Größe. Ein auf den vorliegenden Ansätzen basierender Test muss also die Zuordnung zu einem Habitustyp vornehmen. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass hier an der Entwicklung eines Tests nicht in der Absicht der Konstruktion eines objektiven Messinstruments, sondern in der didaktischen Absicht der Konstruktion eines Reflexionsanlasses gearbeitet wird. Die Differenzierzung von Typen ist mit der Konstruktion eines didaktisch motivierten Tests vereinbar, weil die durch einen Test suggerierte Nähe zu einem Typ für die sich versuchende Person möglicherweise zu einer Irritation werden kann.

Die von Kommer und Mutsch vorgeschlagenen Typen können diese Bedingung erfüllen und als am besten untersucht angesehen werden. Sie werden daher als Ausgangspunkt verwendet. Allerdings ist nicht klar, ob diese Typen auch in der hier untersuchten Stichprobe gefunden werden können. Das wird wegen des verwendeten partizipativen Vorgehens der Untersuchung zu einem Problem, weil die SchülerInnen in den Fragen ihren medialen Habitus ausdrücken und die Fragen daher nur dann verschiedenen Typen zugeordnet





werden können, wenn auch verschiedenen Typen in der Gruppe der SchülerInnen vorkommen. Daher müssen SchülerInnen mit unterschiedlichem medialen Habitus an der Entwicklung der Fragen beteiligt sein, damit die Entwicklung eines Tests gelingen kann. Dass eine solche Hetereogenität vorhanden ist, wurde bei der Konzeption der Untersuchung angenommen, muss in der Auswertung der Daten vor der Konstruktion des Tests aber überprüft werden. Daher wird die folgende Analyse entlang von drei Fragen vorgenommen:

- 1) Sind ausgehend von den dokumentierten Daten Typen des medialen Habitus reproduzierbar?
- 2) Kann der mediale Habitus der SchülerInnen den von Kommer und Mutsch identifizierten Typen zugeordnet werden?
- 3) Können von den SchülerInnen entwickelte Fragen Typen des medialen Habitus so zugeordnet werden, dass eine Reflexion über den medialen Habitus angeregt wird?

Die Fragen markieren zugleich eine aufbauende Argumentation: Wenn keine Typen erkennbar sind, kann auch die Nähe und Distanz zu den von Kommer und Mutsch nicht identifizierten Typen festgestellt werden. Wenn keine Nähe zu den von Kommer und Mutsch identifizierten Typen festgestellt werden kann, kann keine substanzielle Zuordnung der Fragen zu Typen vorgenommen werden.

In der Interpretation ist zu bedenken, dass die Stichproben in den drei Untersuchungen sich deutlich unterscheiden. Kommer hat mit Lehramtsstudierenden gearbeitet, die zumindest über eine Zugangsberechtigung für den tertiären Bereich und damit über ein nicht unerhebliches institutionalisiertes Kulturkapital verfügen. Das gleiche gilt für die von Mutsch befragten LehrerInnen. Etwas anders stellt sich die Situtation bei den von Mutsch befragten VolksschülerInnen dar. In dieser Gruppe wurden in der Studie von Mutsch gezielt SchülerInnen aus Familien mit unterschiedlichem symbolischen Kapital ausgewählt. Dabei wurden von Mutsch keine Typen identifiziert. Die hier durchgeführte Studie wurde von und an SchülerInnen aus Neuen Mittelschulen durchgeführt. Daher ist zu vermuten, dass die Heterogenität in der untersuchten Stichprobe wegen der Selektivität des Bildungssystems kleiner als in der von Mutsch untersuchten Stichprobe ist. Die SchülerInnen können, da sie noch vor dem Schulabschluss stehen, auch kaum über institutionalisiertes Kulturkapital verfügen.

Um die didaktisch motivierte Entwicklung eines Tests des medialen Habitus mit und an der untersuchten Stichprobe vorzubereiten, werden zur Bearbeitung der ersten Frage die Produkte analysiert, die die SchülerInnen im Rahmen der zweiten Workshops hergestellt haben. Diese Analyse ist nicht geplant worden. Die Entscheidung für die Analyse geht von der Sammlung der Daten aus den ersten Workshops aus, die einen Ausdruck des medialen Geschmacks der SchülerInnen zu enthalten scheinen. Insofern diese Daten zwar ungeplant angefallen sind, aber relevant erscheinen, wurde eine Analyse vorgenommen. Die Erhebungssituation war allerdings nicht ausgehend vom Prinzip der Offenheit geplant, sondern im Blick auf die mit dem Projekt verbundene Aufgabenstellung hin konzipiert. Es ist daher anzunehmen, dass der subjektiv gemeinte Sinn aus den Daten herausgearbeitet werden kann. Eine Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen (Wernet 2000) oder eine Rekonstruktion inkorporierten Wissens (Bohnsack 2008) ist angesichts der problematischen Erhebungssituation problematischen Qualität der Daten allerdings nicht sinnvoll. Daher wird als Ziel der Analyse der Daten aus den zweiten Workshops lediglich eine formulierende Interpretation (Bohnsack 2009) in der Absicht der Entwicklung von Hypothesen angestrebt. In einem zweiten Schritt gilt es dann, die von den SchülerInnen entwickelten Fragen entlang der Habitustypen zu ordnen.





4.3.2 Methode

Das in den Workshops produzierte Material wurde nicht in der Absicht dokumentiert, es im Blick auf den medialen Habitus zu analysieren. Die Absicht war vielmehr, den SchülerInnen eine Gelegenheit zu bieten, ihren Umgang mit Medien zum Ausdruck zu bringen, um so einen Reflexionsanlass zum Nachdenken über das eigene Medienhandeln im anschließenden dritten Workshop zu schaffen. Das unterrichtsmethodische Interesse stand also im Mittelpunkt. Daher wurden auch keine diesbezüglichen Einverständniserklärungen eingeholt und kein Konsens mit den SchülerInnen über die Verwendung der Daten für diesen Forschungszweck hergestellt. Da allerdings Einverständniserklärungen zur Teilnahme am Projekt vorliegen und die SchülerInnen sich des Umstands bewusst waren, dass Sie an einem Forschungprojekt teilnahmen, kann es als legitim angesehen werden, die Daten zu verwenden. Die Rückführbarkeit von Daten oder Analysen auf Personen ist allerdings in jedem Fall zu vermeiden, weil eine Veröffentlichung der Daten nicht vereinbart worden ist. Daher können im Folgenden zwar die Analysen, aber nur sehr eingeschränkt die Dokumente, auf die sich die Analysen beziehen, wiedergegeben werden. Dieses Problem besteht bei den in Gruppen erstellten und anonymisiert vorliegenden Fragen nicht.

Um unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten, wurden aus unterrichtsmethodischen Gründen verschiedene Medien mit den Jugendlichen produziert. In den Workshops wurde die Produktion von Collagen, Plakaten und Videos angeboten. Die Inhalte der Produktionen und die jeweiligen Medien haben die Jugendlichen ausgewählt. Die Produktion erfolgte im Wesentlichen in Gruppenarbeit. Dabei war eine Dokumentation der Gruppenarbeit in der Absicht, den medialen Habitus der Kinder und Jugendlichen zu beschreiben, nicht geplant. Die angefallene Dokumention erlaubt daher eine hypothesengenerierende Interpretation im Blick auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Jugendlichen, aber weder eine fallinterne oder fallübergreifende Kontrastierung (Nohl 2006) noch eine Interpretation im Blick auf Individuen. Da die Erhebungssituation nicht als Erhebungssituation, sondern als Workshop geplant und daher nur knapp dokumentiert wurde, ist auch eine systematische Reflexion der Erhebungssituation nicht möglich. Die folgende Analyse stützt sich sich damit auf von den Untersuchten selbst erzeugtes, unsystematisch angefallenes Material.

Eine weitere Herausforderung ist die Heterogenität des Materials. Es wurden ohne weitere forschungsmethodische Planung Collagen, Videos und Plakate produziert. Das Material ist zunächst in hohem Maße visuell strukturiert. Im Unterschied zu Audioaufzeichnungen, die recht präzise transkribiert werden können, müssen diese Daten in einem interpretativen Akt auf Text abgebildet werden, um in einem schriftlichen Bericht dargestellt werden zu können. Zwar kann dabei statisches visuelles Material noch neben dem Text wiedergegeben werden, so dass die Lesart durch Anschauung nachvollziehbar gemacht werden kann. Bei dynamischem audiovisuellem Material, dessen Darstellung sich hier allerdings aus forschungsethischen Gründen ohnehin verbietet, ist das aber nicht der Fall.

Da für die Aufzeichnung der Videos eine systematische Planung der Erhebung der Daten, wie sie etwa von Heath/Hindmarsh/Luff (2010) für die videobasierte Forschung vorgeschlagen wird, nicht vorgenommen wurde, und weder die Kameraperspektive etc. geplant noch das von den SchülerInnen aufgezeichnete Material vollständig dokumentiert wurden, stehen lediglich die fertigen, von den SchülerInnen erzeugten Produkte zu Verfügung. Zwar ist anzunehmen, dass der mediale Habitus auch in diesen Daten zum Ausdruck kommt, da die SchülerInnen mit Medien umgegangen sind. Dieser Ausdruck erfolgt allerdings zufällig, insofern nicht gezielt Daten erhoben worden sind, von denen der Ausdruck von Differenzen des Geschmacks oder von angeeignetem Kapital erwartet werden kann.

Komplexe, auf professionelle Filme zielende Analyseverfahren, wie sie etwa von Bordwell/Thomson (1979) oder Mikos (2008) entwickelt worden sind, sind als Methode für die Analyse der Videos weder sinnvoll noch der Qualität des Materials angemessen. Solche Kataloge wurden auch nur für die Analyse dynamisch –





audiovisuellen Materials entwickelt. Der Rückgriff auf heterogenes Material (etwa durch die Analyse der Differenz zwischen Drehbuch und Film) wird in den genannten Ansätzen nicht berücksichtigt.

Für Auswertung der Videos, der Collagen und der Poster wird daher ein einfaches strukturierend - deskriptives Vorgehen verwendet, von dem keine substanzielle Rekonstruktion des medialen Habitus der SchülerInnen erwartet wird, sondern lediglich eine Orientierung des nächsten Analyseschritts durch die Formulierung von Hypothesen, die am subjektiv gemeinten Sinn ansetzen. Dazu wurde das Material in der Absicht einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Um einen systematischen Überblick über das heterogene Material erarbeiten zu können, wurde das Material offen kodiert und die weitere Interpretation orientierende Memos angefertigt.

Die Frage ist vor allem, ob die Hypothese, dass verschiedene Typen des medialen Habitus vorliegen, sich aus dem Material entwickeln lässt. Um dabei ein Mindestmaß an Intersubjektivät sicherzustellen wurde das Material im Forschungsteam zunächst getrennt und anschließend in einer koordinierenden Interpretation gemeinsam ausgewertet.

4.3.3 Ergebnisse

Das analysierte Datenmaterial umfasst 117 Collagen, 68 Videos, 52 Plakate und 110 Fragen. Da das Datenmaterial durchwegs Namen und Aufnahmen der Jugendlichen enthält und kaum anonymisiert werden kann, werden in diesem Bericht keine Beispiele aus den Collagen oder Videos wiedergegeben.

Eine erste Sichtung des Materials zeigt, dass die SchülerInnen in den Collagen sich selbst im Kontext ihre bevorzugten Medien und bevorzugten Inhalte präsentieren. Das ist nicht überraschend, weil die SchülerInnen in den Workshops dazu aufgefordert wurden, den eigenen Medienalltag darzustellen. In den Videos haben sie häufig die Handhabung der von ihnen bevorzugten Medien erklärt oder in kurzen Erzählungen die Bedeutung von Medien im Alltag, nicht zuletzt anhand von Konflikten in der Gleichaltrigengruppe, dargestellt. In den Collagen wurden Selbstportraits im Kontext bevorzugter Inhalte und Geräte präsentiert. In Plakaten wurden Tagesabläufe dargestellt oder Werbeanzeigen analysiert. Schon in der ersten Sichtung entsteht der Eindruck, dass die im Material präsentierten Geräte, Anwendungen und Inhalte eher die Hypothese einer Homogenität als die Hypothese einer Heterogenität in der Stichprobe nahelegen. Die weitere Untersuchung dieser Hypothese wird in einem ersten Schritt mit deduktiv gebildeten Kategorien vorgenommen.

Für die deduktive Entwicklung von Kategorien wird auf die Ergebnisse von Kommer und Mutsch zurückgegriffen. Bei beiden werden als Hauptkategorien die verwendeten Geräte und die Medienaktivitäten verwendet. Im Anschluss daran werden hier als Hauptkategorien ebenfalls die verwendeten Geräte und die Medienaktivitäten verwendet. Als Geräte werden in Anlehnung an Kommer und Mutsch Buch, Fernseher, Internetcomputer, Audiogeräte und audiovisuelle Geräte und als Medienaktivitäten Lesen, Hören, Fernsehen und Internetaktivitäten unterschieden.

Die Mitte der Collage 0693, die von einem Mädchen erstellt worden ist, wird von einem etwas nach links geneigten großen Foto des Mädchens eingenommen. Jeweils halb über das Foto und über den homogen beigen Hintergrund montiert werden vier große Logos von Social – Media – Anwendungen dargestellt. Es handelt sich um die Logos von Viber, YouTube, Tango und Instagram. An der unteren Seite des Fotos findet sich in einer großen Schriftwart der Text "Instagram, Viber, Tango, Youtube". Der Text ist ebenfalls zur Hälfte auf dem Foto und zur Hälfte auf dem Hintergrund platziert. Im Hintergrund des Fotos ist der Klassenarum zu sehen, in dem das Foto aufgenommen worden ist. Das Mädchen drückt durch die visuelle und schriftliche Nennung der Markennamen aus, dass es die Anwendungen Viber, Tango, Youtube und Instagram gerne verwendet. Alle Logos und der Text sind größer als das Gesicht des Mädchens. Die Logos





rahmen das Gesicht des Mädchens dabei ein. Es entsteht der Eindruck, dass die Logos das Mädchen bestimmen. Auf der Collage werden damit ausschließlich Internetaktivitäten dargestellt. Als Internetaktivitäten werden wieder ausschließlich Social Media gezeigt. Geräte werden nicht dargestellt.

Insgesamt werden in den 117 Collagen wenig Geräte dargestellt. Lediglich einmal findet sich die Abbildung einer Sony Playstation. Als Medienaktivitäten werden Computerspiele, das Schauen am Handy, ob es etwas Neues gibt, Social Media und der Konsum von rezeptiven Inhalten genannt. Dabei stehen Computerspiele, Social Media und Serien im Mittelpunkt.

Als Computerspiele genannt werden FIFA15, Grand Theft Auto, Clash of Clans, Mindecraft, Teraria, Asphalt 8, Call of Duty, Battlefield 4, League of Legends, Crossy Roads, Dumb Ways to die, Real Racing, Metin.2, Plants vs. Zombies Warfare, Team Fortress 2, Watch Dogs, Mortal Kombat, Halo und Terraria. Die meisten Spiele werden dabei von den Jungen genannt; Mädchen nennen Spiele eher selten. Die Jungen nennen dabei überwiegend USK18/PEGI18 – Spiele aus den Genres Action und Shooter, die von Mädchen überhaupt nicht genannt werden. Die einzige häufigere Ausnahme von USK/PEGI18 – Spielen ist Minecraft, das sowohl von Jungen als auch von Mädchen genannt wird.

Als Social Media werden WhatsApp, Facebook, Instagram, Viber, Tango, Youtube, Snapchat, Ask.fm, Tumblr, Google, Twitch, Twitter und Skype genannt. Die meisten Social Media werden von Jungen und Mädchen gleichermaßen genannt.

Als rezeptive Inhalte werden The Walking Dead (Fernsehserie), Musik, BibisBeatyPlace (Youtube Kanal), Teen Wolf (Fernsehserie), Baymax (Filmfigur), Minions (Film), Seeze PvP (Youtube Kanal), Two and a half men (Serie), How I met your mother (Serie), Fast & Furious (Film), Survivor All Star (Reality TV Serie), Big Bang Theory (Serie), Man in Black (Film), 2 Broke Girls (Serie), Grey's Anatomy (Serie) und Milost (Serie) genannt. Die Nennungen von solchen Inhalten finden sich häufiger bei Mädchen als bei Jungen. Weiterhin werden gelegentlich Models in die Collagen eingebunden. Dabei finden sich nur männliche Models in den Collagen von Mädchen. Weibliche Models in den Collagen von Jungen oder Mädchen oder männliche Models bei Jungen kommen nicht vor. Bei den Jungen werden gelegentlich Fußballvereine genannt, allerdings nur Vereine aus dem Ausland, die vermutlich in den Herkunftsländern der Jungen bekannt sind.

In den Collagen werden damit Internetcomputer und gelegentlich Fernseher als Geräte genannt. Dem entsprechend kommen als Aktivitäten Internetaktivitäten und das Spielen von Computerspielen vor. Dabei werden deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sichtbar. Diese Unterschiede entsprechen weitgehend Geschlechterstereotypen. Während die Mädchen häufiger Mode nennen, nennen die Jungen Fußball und gewalthaltige Computerspiele. Geräte, Inhalte und Spiele, die einem anderen als einem Geschlechterstereotypen folgenden populären Geschmack entsprechen, kommen nicht vor. Als Beispiele seien nur das Fehlen von Büchern als Geräte und der Programmierung als Medienaktivität genannt. Es gibt nur eine kleine Auswahl an Anwendungen, Spielen und Inhalten, die immer wieder genannt werden. Als Inhalte werden nur aktuelle und ein Massenpublikum ansprechende Serien oder Filme genannt. Das gleiche gilt für Computerspiele. Neben Büchern werden auch Radios, Videorecorder oder DVD-Player als Geräte nicht genannt. Auch Computer werden nicht genannt. Das legt die Vermutung nahe, dass die genannten Social Media überwiegend über Smartphones genutzt und die Spiele mit Konsolen gespielt werden.

Als erste Hypothese kann daher formuliert werden, dass die Verwendung eines Smartphones für Social Media typisch für die Jugendlichen ist. Dazu kommt ein Fernseher sowie bei den Jungen Computerspielekonsolen. Dieses Ergebnis entpricht aktuellen Mediennutzungsdaten (JIM-Studie 2015 [http://www.mpfs.de/index.php?id=687&L=0%2F]). Als zweite Hypothese kann formuliert werden, dass nur ein Typ des medialen Habitus in den Daten erkennbar ist. Aus Sicht der Typen von Bourdieau wird deutlich, dass ein anderer Geschmack als ein populärer Geschmack nicht erkennbar ist. Werden die Typen des medialen Habitus an das Material herangetragen, drängt sich die Vermutung auf, dass die Jugendlichen alle



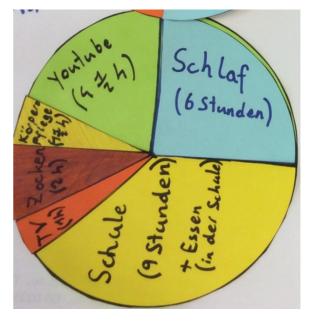


PragmatikerInnen bzw. hedonistische Allrounder sind. Interessant ist dabei, dass weder bei Kommer noch bei Mutsch Social Media explizit berücksichtigt wurden.

In den Videos wird entweder die Auseinandersetzung mit Autoritäten (LehrerInnen, Eltern, Türsteher), Gewalt zwischen Jugendlichen in Verbindung mit Social Media, das Verbot von Mediennutzung durch LehrerInnen oder Eltern, Computerspielsucht, Sexting und Cybermobbing thematisiert oder es werden Anwendungen aus dem Bereich der Social Media vorgestellt. Immer wieder kommt dabei sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen Gewalt als Mittel der Konfliktbearbeitung vor. Die Jugendlichen verwenden in in den Videos durchwegs eine Art pseudoprimitiver Sprache, die in den Konfliktvideos aggressiv vorgetragen wird.

In den Videos werden ausschließlich Smartphones und mit diesen häufig verwendete Anwendungen thematisiert. Die thematisierten Anwendungen verlassen den Bereich von derzeit populären Anwendungen wie Facebook, Twitter oder Instagram nicht. In den Videos wird deutlich, dass die Installation und die Verwendung von verschiedenen Anwendungen selbstständig durchgeführt wird. Die Jugendlichen konzentrieren sich in der Darstellung vor allem auf die Funktionen der jeweils präsentierten Software. Diese Ergebnisse stützen die Vermutung eines homogenen, an Smartphones orientierten Geschmackes, der PragmatikerInnen bzw. hedonistische Allrounder kennzeichnet.

Auf den Plakaten geben die Jugendlichen ihre Tagsabläufe unter besonderer Berücksichtigung der Mediennutzung wieder. Dabei hat die Mediennutzung einen erheblichen Stellenwert. Die nebenstehende, von einem Mädchen erstellte Aufteilung ist durchaus typisch. Auf anderen Darstellungen wird auch häufig "Rausgehen" oder "Freunde" genannt. Seltener kommen sportliche Aktivitäten wie Fußballtraining vor. Beidem wird durchwegs ein geringerer Stellenwert als der Mediennutzung gegeben. Die im Beispiel genannte Körperpflege kommt dabei außschließlich bei Mädchen, Sport ausschließlich bei Jungen vor. Während die Darstellungen sich im Detail unterscheiden und in manchen Fällen etwa die Gerätenutzung aufgeschlüsselt oder die Verwendung bestimmter Anwendungen differenziert wird, ist die Grundstruktur bei allen Jugendlichen sehr ähnlich: Im Mittelpunkt steht die Zeit, die in der Schule oder für die Schule (Lernen, Hausübungen) verbracht wird. Außerhalb der Schule



wird viel Zeit mit Social Media verbracht, gefolgt von Computerspielen und dem Treffen mit Freunden. Danach folgt Fernsehen. Während Schlaf durchaus genannt wird, wird Zeit mit der Familie nur sehr selten berichtet. Letzteres ist bei Jugendlichen wenig überraschend (Erikson 1988). Deutliche Abweichungen von diesem Muster kommen nur in einem Fall vor, in dem überhaupt keine Mediennutzung berichtet wird. Differenzen gibt es in Bezug auf das Rausgehen, das nicht immer genannt wird und bei den Mädchen gelegentlich mit Shoppengehen und bei den Jungen mit Fußballspielen spezifiziert wird. Hausübungen werden nicht sehr häufig genannt.

Die Ergebnisse aus der Interpretation der Plakate stützen die Vermutung, dass die SchülerInnen fast ausschließlich einen populären Geschmack zeigen. Ein medialer Habitus, wie Kommer ihn bei den Computerfernen beschrieben hat, scheint überhaupt nicht vorzukommen. Auch unauffällige Hedonisten, für





die Medien unreflektierter Bestandteil des Alltags sind, scheinen kaum vorzukommen. Alle SchülerInnen und Schüler scheinen zu den Medienaffinen zu gehören, die Medien als Chance zur Profilierung nutzen und eher zu den Bastlern zu neigen.

Versucht man in einer groben, die Differenzen in den Stichproben übergehenden Annäherung, die von Mutsch gefundenen Typen an das Material heranzutragen, ist ebenfalls schnell klar, dass unsicherdistanzierte Pragmatiker, kritisch-distanzierte Pragmatiker oder hedonistische Allrounder nicht vorkommen. Die SchülerInnen und Schüler wären, der Einteilung von Mutsch folgend, alle dem Typ der souverän Medienaffinen zuzuordnen. Zwar zeigen sich kleine Differenzen in der Mediennutzung. Diese beziehen sich aber nur auf die Frage, ob Fernsehen im Tagesablauf genannt wurde oder nicht. Das Material suggeriert dabei die Formulierung mit "noch", denn auch in diesen Fällen waren Smartphones und Social Media die dominanten Geräte. Die Inhalte, und vor allem Serien, werden zunehmend mit diesen Geräten und nicht mit Fernsehern rezipiert. Unterschiedliche Geschmäcker zeigten sich in Verbindung mit dem Geschlecht, und diese wiederum recht stereotyp. Jungen bevorzugen Fußball, Autos und Actionspiele. Mädchen bevorzugen modebezogene Aktivitäten.

An diese Analyse anschließend wurden die von den Jugendlichen entwickelten Fragen entlang der von Kommer und Mutsch vorgeschlagenen Typen typisiert. Die Ordnung der Fragen entlang der von Mutsch gefundenen Typen der unsicher-distanzierten PragmatikerInnen, kritisch-distanzierten PragmatikerInnen, souverän Medienaffinen und hedonistischen Allrounder auf Grundlage der in den Fragen genannten Geräte führt zu einem recht klaren Ergebnis: Von den 110 Fragen bezieht sich eine auf Bücher, zwei auf Fernsehserien und drei auf Zeitungen. Die auf Bücher bezogene Frage lautet: "Bei Büchern muss man darauf achten, dass... (mehrere Antwortmöglichkeiten) (1) Man sie nicht zerreißt, (2) Man sie nicht liest, (3) Man sie nicht dreckig macht, (4) Man sich jede Woche ein neues Buch holt". Als richtig wurde das Zerreißen und das Dreckigmachen ausgewiesen. Das legt die Vermutung nahe, dass sich aus Sicht der SchülerInnen die Beschädigung von Büchern einfach vermeiden lässt, indem man sie nicht liest. Die Fragen zu Zeitungen weisen eine ähnliche Qualität auf. Eine davon lautet "Warum lesen nicht viele Leute Zeitung? (1) weil sie keine Lust haben, (2) weil sie Nachrichten hören, (3) weil sie nicht lesen können, (4) weil sie keine Zeit haben." Eine richtige Antwort wurde in der Dokumentation nicht hervorgehoben. Offenbar ist den Jugendlichen kein positiv formulierbarer Grund für die Zeitungslektüre eingefallen, der angesichts der negativ formulierten Frage als richtige Antwort nötig gewesen wäre. Die Fragen zu Fernsehserien beziehen sich beide auf Serien, die auch über das Internet zur Verfügung stehen. Beide Fragen fragen nach der Anzahl von Staffeln, die von bestimmten Serien produziert worden sind. Differenziertere Fragen wie bei Social Media und Spielen nach EntwicklerInnen, EigentümerInnen von Verlagen oder Strategien im Umgang mit Social Media, finden sich für die übrigen Medien nicht.

Von den 110 Fragen sind daher 106 dem Typ des hedonistischen Allrounders zuzuordnen. Allerdings ist die Bedeutung des Ausdrucks Allrounder dabei gegenüber der Verwendung bei Mutsch verschoben. Bei den Allroundern gibt es "keine eindeutig favorisierten oder bevorzugt eingesetzten Medien" (Mutsch 2012: 185). Das bezieht sich bei Mutsch auf Radio, Bücher, Fernsehen etc. Für die SchülerInnen, die an unserer Studie mitgearbeitet haben, gilt, dass als Geräte Smartphones und Spielekonsolen genannt werden. Als Anwendung wird zwar Facebook relativ häufig genannt, das gilt aber auch für einige andere Anwendungen und Spiele. Insofern gibt es keine favorisierten oder bevorzugt eingesetzten Medien - innerhalb von Social Media und Computerspielen, die mit Smartphones und Konsolen genutzt werden.

Die Ordnung der Fragen entlang der von Kommer beschriebenen Typen zeigt, dass Hinweise auf Computerferne fehlen. Kein Item kann diesem Typ zugeordnet werden. Dass die Jugendlichen in den Selbstvorstellungen meist spezifische Anwendungen aus dem Bereich der Social Media und der Computerspiele genannt haben und diese Nennungen sehr geschlechtsspezifisch sind, legt schon die





Vermutung nahe, dass Medien als Chance zur Profilierung gesehen werden. Die Fragen zeigen, dass die Jugendlichen durchwegs verschiedene Anwendungen ausprobieren und sich dann für ihre jeweiligen Lieblingsanwendungen entscheiden. In diesen Fragen werden Details wie bestimmte Funktionen oder die Namen der Entwickler als relevant angesehen. Lediglich die vier bereits genannten Fragen können nicht diesem Typ zugeordnet werden. Es ist also anzunehmen, dass die Jugendlichen in der Regel PragmatikerInnen mit einer deutlichen Neigung zu BastlerInnen sind. Daher ist weniger die Beschreibung der unauffälligen HedonistInnen, sondern eher die Beschreibung der Medienaffinen, die Medien als Chance zur Profilierung sehen und in der Regeln zur Gruppe der BastlerInnen gehören, zutreffend.

Die Fragen, die von den SchülerInnen entwickelt worden sind, könnten also allenfalls dazu verwendet werden festzustellen, ob eine Person zur Gruppe der medinaffinen, hedonistischen AllrounderInnen gehört oder nicht. Ein solcher Test des medialen Habitus macht aber wegen der nicht quantitativen Bestimmung des Begriffs keinen Sinn.

4.3.4 Diskussion

Mutsch hat für die untersuchten VolksschülerInnen festgestellt, das Screenentertainmentaktivitäten (Fernsehen, Videos, Spielkonsolen) im Mittelpunkt stehen (Mutsch 2012: 106). Social Media wurden dabei nicht gesondert ausgewiesen. Da die meisten Social Media eine zumindest grundlegende Fähigkeit zur schriftsprachlichen Kommunikation erfordern, können VolksschülerInnen solche Dienste auch kaum verwenden. In der hier untersuchten Stichprobe stellt sich die Situation deutlich anders da. Die Jugendlichen nennen vor allem Social Media in diversen Varianten. Spielekonsolen als Geräte und Spiele als Medienaktivitäten kommen noch relativ häufig vor. Bei den Jungen stehen als Inhalte dabei in einem hohen Maße Actionspiele und Shooter im Vordergrund. Differenzen werden durch die Softwareauswahl gesetzt. Für die Jugendlichen macht es einen Unterschied, ob Viber oder Skype für die Kommunikation genutzt bzw. Call of Duty oder Battlefield gespielt wird. Fernsehen und DVDs scheinen bereits in erheblichem Maße durch Youtube – Videos ersetzt worden zu sein. Kooperative Medien werden damit von den Jugendlichen wesentlich häufiger genutzt als rezeptive oder interaktive Medien. Das gilt vor allem, wenn berücksichtigt wird, dass viele Computerspiele kooperative Elemente enthalten.

Ähnlich wie bei Mutsch ist die Typenbildung bei den SchülerInnen gescheitert. Die Absicht war hier nicht, Typen aus dem Material herauszuarbeiten, sondern das als Fragen vorliegende Material Typen zuzuordnen. Die Ursache des Ordnungsproblems ist ebenfalls eine andere: Während die Ordnung bei Mutsch wegen der Heterogenität der Stichprobe nicht gelingt, ist es hier die Homogenität des medialen Habitus der an der Untersuchung beteiligten SchülerInnen, die eine Ordnung verhindert. Die SchülerInnen drücken zwar geschlechtsspezifische Geschmäcker aus. Der in der Auswahl der medialen Inhalte und Geräte ausgedrückte Geschmack ist aber durchwegs populär. Ein mittlerer oder legitimer Geschmack deutet sich in keinem Fall an. Als Typ scheinen lediglich Pragmatiker bzw. hedonistische Allrounder vorzukommen.

Auch eine Verfestigung des medialen Habitus im Sinne einer fehlenden Problematisierung der eigenen Umgehensweise (Kommer 2010: 282) konnte kaum festgestellt werden. Die eigene Umgehensweise wird von den Jugendlichen vor allem im Blick auf die Auswahl der Software, die selbst veröffentlichten Daten und die mögliche Gefährdung durchgehend problematisiert und in den Videos thematisiert. Ausgeprägt sind hedonistische Motive, die Spass, Spannung und Unterhaltung in den Mittelpunkt rücken lassen.

Dieses Ergebnis war in dieser Deutlichkeit bei der Planung der Untersuchung nicht erwartet worden. Zwar war damit zu rechnen gewesen, dass bei SchülerInnen, die Neue Mittelschulen besuchen, der populäre Geschmack überwiegt. Dass aber die Haltung von unsicher-distanzierten Pragmatikern oder Distanzierten überhaupt nicht zu beobachten ist, war in diesem Ausmaß nicht antizipiert worden. Die Homogenität der Ergebnisse hat jedenfalls eine Ordnung der Fragen entlang der bestimmte mediale Habitus ausdrückenden





medialen Geschmäcker nach Kommer oder Mutsch verhindert. Wegen der Homogenität des medialen Habitus der SchülerInnen konnte mit den von den SchülerInnen entwickelten Fragen kein Test des medialen Habitus entwickelt werden, mit dem die Zuordnung von SchülerInnen zu einem Typus hätte vorgenommen werden können.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Theorie des medialen Habitus bisher keine Differenzierung innerhalb der von Bourdieu mit dem populären, dem mittleren und dem populären Geschmack gemachten Unterschiede und den von Henrichwarck, Kommer und Mutsch identifizierten Typen formuliert. Die vorliegenden Differenzierungen, die eher die Differenz von Hoch- und Populärkultur als Differenzen innerhalb dieser Kulturen modellieren, erlauben keine Differenzierungen innerhalb der Populärkultur. Eine solche Differenzierung wäre für die an der Untersuchung beteiligten SchülerInnen, die durchwegs einen populären Geschmack aufweisen und sich an der Populärkultur orientieren, aber erforderlich gewesen. Die bisherige Theorie des medialen Habitus ist insofern nicht differenziert genug, um die anzunehmenden feinen Unterschiede innerhalb dieser Gruppe zu erfassen. Eine Differenzierung des Konzepts liegt jedoch außerhalb der Möglichkeiten dieser Studie. Ein Ausgangspunkt für eine Modellierung könnte dafür eine genauere Differenzierung entlang von Geräten und von Medienaktivitäten sein. Denn Distinktionen, so lassen die hier gefundenen Geschlechterdifferenzen vermuten, werden vor allem durch die Auswahl von Software und bestimmte Nutzungsformen erzeugt (vgl. dazu auch Iske/Verständig 2014).

4.4 Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems.²

4.4.1 Einleitung

Das Theorie-Praxis-Problem ist, wie Schmied-Kowarzik bemerkt hat, ein konstitutives Problem, das die Pädagogik als Wissenschaft auszeichnet (Schmied-Kowarzik 2008: 14ff.). Wesentlich für das Verständnis von Theorie und Praxis ist, wie Benner mit seiner doppelten Bestimmung des Praxisbegriffs hervorgehoben hat, dass es der Pädagogik als Wissenschaft nicht nur darum gehen kann, vorhandene Strukturen zu rekonstruieren. Es muss vielmehr darum gehen, dass "die Praxis aus der Wissenschaft Aufklärung, Orientierung und Kritik und die Wissenschaft aus der Praxis Erfahrung, Anregung und Korrektur ihrer Theoriebildung" (Benner 1980: 485) erfährt. Da die Medienpädagogik als eine pädagogische Wissenschaft zu verstehen ist, stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis in medienpädagogischen Projekten gedacht und gestaltet werden kann.

An die medienpädagogische Theorie ist mit Benner zunächst der Anspruch zu stellen, ihre Relevanz für die medienpädagogische Praxis mitzubedenken. Im Kontext der nicht-affirmativen Pädagogik Benners ist dabei klar, dass es nicht Aufgabe der medienpädagogischen Theorie sein kann, einer medienpädagogischen Praxis Verfahren vorzuschreiben. Allerdings kann in der Theorie durchaus eine Didaktik entwickelt und zur Orientierung angeboten werden, und es ist auch möglich, dass TheoretikerInnen praktisch tätig werden.

Wenn nun TheoretikerInnen für die Praxis Aufklärung, Orientierung und Kritik leisten wollen, kann das ein zunächst nur wissenschaftliches Interesse, und keines der Praxis sein. Diesem Problem muss hier aber nicht nachgegangen werden, weil erstens mit Weniger (1952) klar ist, dass eine Praxis ohne Theorie nicht möglich ist und daher die praktisch Tätigen immer auch TheoretikerInnen sind, und zweitens das Problem einer für

2 Bei diesem Abschnitt handelt es sich um eine gekürzte Fassung der bereits unter: Swertz, Christian; Mildner, Katharina (2015): Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems. In: medienimpulse 4/2015 [http://www.medienimpulse.at/articles/view/864] veröffentlichten Ergebnisse.





die Praxis irrelevanten Theorie in der medienpädagogischen Praxis bisher kaum artikuliert wurde. Es kann daher angenommen werden, dass Aufklärung, Orientierung und Kritik der Praxis als Aufgaben der Theorie für die Praxis anerkannt sind.

Auf der anderen Seite scheint die Aufgabe auch in der Theorie anerkannt zu werden, selbst wenn sich kaum eine explizite Reflexion des Problems findet. Um dem Anspruch der wissenschaftlichen Medienpädagogik, Aufklärung, Orientierung und Kritik zu leisten, gerecht werden zu können, müssen diese Aufgaben in der Theorie legitimiert werden. In dieser Legitimation ist ein Wissenschaft und Praxis betreffendes Grundproblem zu berücksichtigen: Wenn eine mediale Praxis reflektiert werden soll, ist das ohne den praktischen Gebrauch von Medien nicht möglich, da die mediale Repräsentation der Theorie eine Bedingung der Möglichkeit von Theorie ist.

Eine Reflexion auf Medien kann nicht nur mit Medien erklärt werden, denn Medien wollen sich nicht reflektieren. Vielmehr sind Entscheidungsimpulse von gegenüber Medien auch souveränen AkteurInnen erforderlich. Vermittels solcher Entscheidungsimpulse als Ausdruck des auch erworbenen Vermögens der Selbstbestimmung (Herbart 1841) sind AkteurInnen dazu in der Lage, eine reflexive Distanz zu Medien einzunehmen und etwa Medien als Bedingung der Möglichkeit von Theorie zu reflektieren. Das ist möglich, wenn Medien wie die orale Kommunikation etwa im Anschluss an Herbart (1841: 312ff.) auch als dem Verstehen äußerlich gedacht werden. Gesprochene Sprache ist ein Medium, durch das Denken gelernt werden kann und in dem Gedanken mitgeteilt werden können, was aber alleine keine hinreichende Erklärung für Verstehen, Denken oder Erinnerung liefern kann. Verstehen, Denken oder Erinnerung implizieren vielmehr stets auch selbstbestimmende Akte, die damit auch für die Korrelation von Theorie und Praxis konstitutiv sind.

Die Qualität dieser Korrelation wird an dem Hinweis von Marci-Boehnecke und Rath darauf deutlich, dass eine wissenschaftliche Beobachtung immer auch als Eingriff in die Praxis verstanden werden kann (Marci-Boehnecke/Rath 2014: 238). Die theoretische Untersuchung pädagogischer Praxis wird in diesem Fall in eine eingreifende Relation zur Praxis gesetzt. Nun hat Weniger gezeigt, dass eine überhaupt nicht bedachte Praxis nicht möglich ist. Insofern Praxis immer auch reflektiert wird, wird die Praxis stets in eine reflektierende Relation zur Theorie gesetzt. Damit sind Beobachtungen als Eingriffe und Eingriffe als Beobachtungen zu verstehen. Theorie und Praxis stehen im Sinne der strukturalen Relationstheorie von Meder (2014: 46f.) einerseits notwendig in Korrelation zueinander und werden in der Korrelation andererseits vermittels der jeweiligen Entscheidung von AkteurInnen, die mit Hönigswald (1927) als Monas verstanden werden können, für eine bestimmte Perspektive differenziert. Ebenso wie im Erleben Erleben und Erlebtes auseinandertreten (Meder 2014: 51), treten in der Handlung Handlung und Reflexion auseinander. Insofern kann die Korrelation von Theorie und Praxis weder in der Theorie noch in der Praxis übersprungen, sondern allenfalls übersehen werden.

Da die Korrelation auch durch einen theoretisch nicht vollständig zu klärenden Entscheidungsimpuls von AkteurInnen erzeugt wird, werden mit der Herstellung der Korrelation immer auch Interessen verbunden. Auch im Falle der Selbstbeobachtung von BeobachterInnen gilt, dass diese sich weder vollständig von Interessen oder Biografien distanzieren, noch die Notwendigkeit bildsamer Wesen, sich auch souverän selbst zu bestimmen, hintergehen können. Wegen diesem der Theorie-Praxis-Korrelation inhärenten Normativitätsproblem ist es erforderlich, die Interessen in der Theorie offen zu legen. Wir haben argumentiert, dass realistische Utopien als Orientierung erforderlich sind, und die Präferenz für eine solidarisch-libertäre Utopie bekundet (Swertz 2012). Diese Präferenz ist in die hier entwickelte Methodologie eingeflossen.





Von der Praxis zur Theorie gerichtete Relationierungen werden nun in der Pädagogik mit dem Begriff der Forschungsmethode diskutiert: In der Anwendung von empirischen Forschungsmethoden wird Praxis in Theorie transformiert. Das gilt insbesondere für die Feldforschung, die den Kern pädagogischer Empirie ausmacht. Umgekehrt wird die von der Theorie zur Praxis gerichtete Transformation mit dem Begriff der Unterrichtsmethode diskutiert: In dieser Transformation wird Theorie in Praxis transformiert. Dabei verwenden wir hier den Ausdruck Unterrichtsmethode zugleich als Oberbegriff für Erziehungsmethoden, Beratungsmethoden etc., d. h. für alle pädagogischen Methoden, mit denen Theorie und Praxis transformiert wird. Daher kann angenommen werden, dass eine Diskussion der Relation von Theorie und Praxis in den Begriffen der Forschungs- und Unterrichtsmethoden zu einer Klärung der Korrelation beitragen kann.

Während die Richtung der Korrelation eine Differenz markiert, stellt der Umstand, dass es sich in beiden Fällen um Methoden handelt, die Einheit der Korrelation dar. Methode meint, dass nach einem vorher theoretisch geplanten Verfahren, das auf einem abstrahierenden Modell basiert, vorgegangen wird. Die Methode muss wegen der notwendigen Abstraktion in beiden Fällen im praktischen Anwendungsfall konkretisiert werden. Forschungs- wie Unterrichtsmethoden machen dabei in der Praxis Entscheidungen von Akteurinnen und Akteuren erforderlich, die als Willensentscheidungen mit Interessen verbunden sind. Und mit der bisher eingenommenen Perspektive auf das Theorie-Praxis-Problem ist klar, dass Methodenentscheidungen nicht nur aus dem Gegenstand heraus getroffen werden können. Nicht nur Erkenntnis und Interesse, sondern auch Praxis und Interesse sind miteinander verbunden (Habermas 2008). Damit wird Gestaltung als die Interpretation einer Methode in einer konkreten Praxis relevant. Die Differenz von Forschungsmethode und Forschungspraxis muss genau so wie die Differenz zwischen Unterrichtsmethode und Unterrichtspraxis in der Gestaltung, d. h. in einem gegenwärtigen und verbindenden Akt, von AkteurInnen vermittelt werden. Weil in beiden Fällen Theorien die Akte orientieren, aber nicht steuern können, sind dafür Akte erforderlich, die auch souverän sind.

Auch der Umstand, dass Methoden in beiden Fällen tradiert werden müssen, damit sie Bestand haben, betrifft Forschungs- und Unterrichtsmethoden gleichermaßen. Das macht auf eine pädagogische und daher hier wesentliche Differenz zwischen Forschungs- und Unterrichtsmethoden aufmerksam, denn diese souveränen Akte können erwachsene ForscherInnen und Lehrende anders vollziehen als kindliche oder jugendliche Lernende. Die Entwicklung verläuft dabei, wenn man von individuellen Differenzen abstrahiert, von einer relativ geringen Souveränität bei Neugeborenen zu einer relativ hohen Souveränität bei Erwachsenen. Je geringer die Souveränität ist, desto höher sind die heteronomen Anteile. Je höher die Souveränität ist, desto höher sind die autonomen Anteile. So wird etwa im Einzelunterricht die lernende Person durch eine andere Person angeleitet, während im Selbststudium die lernende Person sich selbst anleitet und sich dabei souverän selbst bestimmt. Auch das Verhältnis zu Geltungsansprüchen ist ein anderes. Während im ersten Fall die Rezeption vorher bestehenden Wissens zentral ist, ist im zweiten Fall die Produktion von nachher bestehendem Wissen zentral.

Die bisher entwickelte Perspektive macht deutlich, dass es sinnvoll ist, die Korrelation von Theorie und Praxis in den Begriffen der Forschungsmethode und der Unterrichtsmethode zu diskutieren. Dieses Modell kann daher zum pädagogischen Verständnis von partizipativer Aktionsforschung beitragen. Unterrichtsmethoden und Forschungsmethoden werden nun selten korrelativ diskutiert. Häufig wird beides getrennt gedacht: Pädagogische Forschungsmethoden zielen darauf ab, Wissen zu erzeugen, während Unterrichtsmethoden darauf abzielen, Wissen zu vermitteln. Dass aber in der Rezeption vermittelten Wissens auch Wissen erzeugt wird, das erst als Wissen markiert werden kann, indem es wieder vermittelt wird, ist klar.

Daher ist es irritierend, wenn mit erkenntnistheoretischen Perspektiven in der Pädagogik sowohl Forschungsals auch Unterrichtsmethoden konstituiert werden und dann erstens die Forschungsperspektive als überlegen





gesetzt und zweitens die Differenz, die mit dem Theorie-Praxis-Problem thematisch wird, übergangen wird. Ein bekanntes Beispiel dafür ist die behavioristische Forschung der 1960er Jahre. Die Forschungsmethode der experimentellen Untersuchung, insbesondere von Reiz-Reaktionsstrukturen, hat zu einer genau so strukturierten Unterrichtsmethode, der programmierten Unterweisung, geführt. Auch die erkenntnistheoretischen Annahmen, etwa im Blick auf Objektivität, wurden unmittelbar auf die Unterrichtsmethode übertragen. Damit wurden Normativitätsprobleme übergangen, was die ansonsten interessante Unterrichtsmethode nachhaltig kompromittiert hat (Kerres/deWitt 2002, Swertz 2008). Das Theorie-Praxis-Problem wurde dabei jedenfalls gar nicht erst ignoriert.

Ein anderes für die Medienpädagogik relevantes Beispiel sind die Ansätze der Cultural Studies. So laufen etwa die Vorschläge von Hepp und Winter darauf hinaus, dass Unterricht über Medien dann erfolgreich ist, wenn mit den Forschungsmethoden der Cultural Studies mediale Artefakte im Unterricht analysiert werden. Damit wird aber die Forschungsmethode der Cultural Studies als Unterrichtsmethode verwendet, ohne die Theorie-Praxis-Problematik zu bedenken (Swertz 2004). Die Pädagogik des Unterrichts wird damit ebenso übergangen wie das Entwicklungsproblem.

Das von uns hier vorgeschlagene Modell ermöglicht es, die Korrelation von Theorie und Praxis in der Medienpädagogik präziser zu bedenken und damit die partizipative Aktionsforschung als pädagogische Methode zu verstehen. Dabei steht im Mittelpunkt, dass Theorie und Praxis in Forschungs- und Unterrichtsmethoden spezifisch relationiert sind. In der Gestaltung von medienpädagogischen Forschungen und medienpädagogischer Praxis müssen beide bedacht werden. Das bedeutet aber eine Relationierung der Korrelationen. Wir verstehen die Aufgabe der Gestaltung daher als Relationierung der Korrelationen zwischen Theorie und Praxis in Forschungs- und Unterrichtsmethoden (Abb.1).

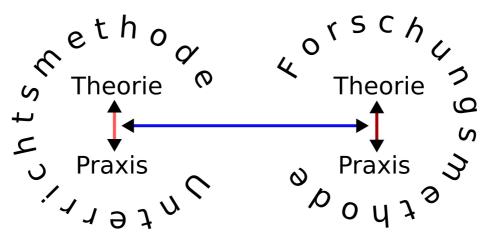


Abbildung 1: Relation der Korrelationen von Theorie und Praxis

Wir vermuten nun, dass es sich bei der partizipativen Aktionsforschung um eine Methode handelt, mit der es möglich ist, die Korrelationen von Theorie und Praxis in der Relation von Forschung und Unterricht so zu gestalten, dass zu souveränen Akten in solidarisch – libertären Gemeinschaften aufgefordert werden kann. Dieser Vermutung wird nun erstens durch die Interpretation der Theorie der partizipativen Aktionsforschung anhand und zweitens durch eine Interpretation der Praxis im Projekt InMeLi nachgegangen.



4.4.2 Methode

4.4.2.1 Aktionsforschung

Unsere Entscheidung für partizipative Aktionsforschung ist durch die eingenommene normative Haltung motiviert, beansprucht aber weder einen exklusiven Status für die Aktionsforschung, noch einen exklusiven Anspruch für medienpädagogische Methoden. Die Vermutung ist, dass partizipative Aktionsforschung eine mögliche, nicht aber, dass es eine überlegene Methode für die beabsichtigte Gestaltung ist.

Im Bereich der Aktionsforschung ist zwischen zwei Formen zu unterscheiden: Zum einen gibt es eine Form, die einen Zyklus aus Entwicklung, Durchführung, Evaluation und Lernen im Blick auf soziale Interventionen in den Mittelpunkt rückt. In dieser Perspektive, die etwa auch in der mediendidaktischen Forschung, die auf den Design Based Research Ansatz bezogen wird, eingenommen wird (Reinmann 2005), steht die Entwicklung wirksamer Interventionen im Mittelpunkt; die Normativität wird aber nicht explizit gemacht. Damit wird aber ein wesentliches pädagogisches Problem übergangen, womit diese Form der Aktionsforschung unpädagogisch bleibt. Das berühmteste Beispiel dafür ist wohl die Studie zu Unterrichtstypen von Lewin (1939), in der die implizite politische Absicht nicht expliziert wurde. Ebenfalls häufig aufgegriffen wird der Action Research Cycle nach Kolb (1984), der auch die Lerntypenforschung orientiert hat.

Anders behandelt wird das Normativitätsproblem in der zweiten Form der Aktionsforschung der 1960er Jahre im deutschsprachigen Raum, die mit einem expliziten politischen Anspruch auftritt und der es darum geht, Emanzipation aus entfremdenden Verhältnissen zu betreiben. Die emanzipatorische Absicht wird dabei explizit gemacht; ob Lernende sich in diesem Sinne emanzipieren oder nicht lieber einem anderen oder keinem Emanzipationsbegriff folgen wollen, wurde allerdings selten gefragt.

In beiden Fällen geht es darum, dass Theorie in Praxis transformiert und Forschung als Intervention begriffen wird. Die Relation von Forschungs- und Unterrichtsmethoden wird dabei aber allenfalls knapp berücksichtigt. Oft werden die Ziele der Intervention und damit die politischen Absichten gesetzt. So zitiert Moser Fals-Borda mit der an die elfte Feuerbachthese von Marx angelehnten Bemerkung: "Man muss (theoretisches) Studium und (praktische) Aktion miteinander verbinden, um gegen die Bedingungen der Abhängigkeit und der Ausbeutung zu arbeiten, die uns mit allen ihren degradierenden Konsequenzen und Unterdrückungsmechanismen charakterisiert und bestimmt hat" (Fals-Borda, zitiert nach Moser 1978: 177). Nun kann man zwar Theorie und Praxis so miteinander verbinden, aber weder diese Form der Relationierung noch das damit verbundene Ziel sind notwendig gegeben.

Im Unterschied zu einer Aktionsforschung, die davon ausgeht, dass bekannt ist, auf welches Ergebnis die Verbindung von Theorie und Praxis hinausläuft, wird Aktionsforschung hier pädagogisch unter der Annahme gestaltet, dass das Ergebnis der Relationierung von Theorie und Praxis als in der Zukunft liegend nicht bekannt sein, sondern erst in der Zukunft gestaltet werden kann, wobei durchaus realistische Utopien als mögliche Lösungen gezeigt werden können, an die allerdings jeweils die Forderung zu stellen ist, andere Lösungen nicht auszuschließen. So kann im Blick auf Forschungs- und Unterrichtsmethoden Dogmatismus vermieden und zugleich eine eigene Position eingenommen und vertreten werden. Damit kann es zum Ziel werden, dass die Beteiligten selbst die Welt, die Anderen und sich selbst (Meder 2004: 249f.) als theoretisch verstehbare Umwelt begreifen könnten. Dieses Ziel macht es erforderlich, dass die Lernenden auch als ForscherInnen tätig werden könnten, weil ein Verständnis davon, was eine Theorie ist, in dieser Sicht wichtig für die Selbstreflexion und für die Selbstbestimmung des Menschen ist. Um dieses Ziel anzustreben, ist die als kritikbedürftige Machtäußerung intendierte Aufforderung zur Selbsttätigkeit als Forscherin oder Forscher ein wichtiges methodisches Element. Dieses methodische Element ist sowohl in Forschungsmethoden, in deren Gestaltung ForscherInnen Verantwortung für den Forschungsprozess, als





auch in Unterrichtsmethoden, in deren Gestaltung LehrerInnen Verantwortung für den Unterrichtsprozess übernehmen, relevant.

Wenn diese Theorie-Praxis-Korrelation als partizipative Aktionsforschung gestaltet wird, werden die Erforschten in den Forschungsprozess als ForscherInnen und die ForscherInnen in die Praxis als Erforschte eingebunden. Dabei geht es uns hier auch darum, partizipatorische, demokratische und solidarische Absichten zu verfolgen. Das kann etwa erreicht werden, indem in diesem Prozess das Vorgehen selbst und damit die Machtverhältnisse mit den Erforschten thematisiert und so durch die Methode implizit zur Übernahme der ForscherInnenrolle aufgefordert wird, ohne den Versuch zu machen zu erzwingen, dass die Übernahme auch vollzogen wird, was ohnehin nur für Handlungen möglich und insofern pädagogisch sinnlos wäre.

In dieser Gestaltung wird ein spezifisches Verhältnis von Unterrichts- und Forschungsmethoden realisiert: Forschungsmethoden werden durch diese Gestaltung zum Gegenstand des Unterrichts, wohingegen der Gegenstand der Unterrichtsmethode zum Gegenstand der Forschung wird. In unserem Fall geht es um die Vermittlung von Medienkompetenz. Grundlegend für die medienpädagogische Diskussion von Medienkompetenz kann Dieter Baackes Konzeption von Medienkompetenz begriffen werden. Dieter Baacke versteht Medienkompetenz als eine spezielle Form von kommunikativer Kompetenz. Während letztere die "Fähigkeit des Menschen, sich kommunikativ zu verhalten" (Hugger 2006, S. 5) meint, betont Medienkompetenz insbesondere die "permanenten Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen' [...], in denen wir uns kommunikativ-handelnd, auch mit Medien ausdrücken (müssen)" (Hugger 2008, S. 93f). Dies verweist darauf, dass wir in von Medien geprägten und durchdrungenen Lebenswelten leben, woraus sich die Herausforderung ergibt, sich in diesen Medienwelten bewegen, orientieren und vor allem mitteilen zu können (vgl. Baacke 1997, S. 58ff; Baacke 1999, S. 31ff; Baacke 2004, S. 47). Wegen der schnellen Veränderung ist es erforderlich, dass wir den "nicht durch Traditionen ritualisierten Kommunikationsmodus medialer Vermittlung neu und zusätzlich lernen müssen" (Baacke 1999, S. 31). Zudem sind Internetcomputer zu einer Kulturtechnik geworden (Meder 1998). Das Schaffen von Anlässen für die Aneignung von Medienkompetenz kann dabei eine demokratisierende und teilhabefördernde Funktion haben (Swertz 2103).

Medienkompetenz ist für die Partizipation von souveränen BürgerInnen an demokratischen Wissensgesellschaften relevant. Mit dem Medienkompetenzbegriff wird sowohl die Fähigkeit zum Nachdenken über Medien, also Theorie, als auch die Fähigkeit zum Gebrauch von Medien, also Praxis, angesprochen. Menschen als Entscheidungsimpulse setzende AkteurInnen rücken mit der hier eingenommenen Perspektive in den Mittelpunkt und mit der Setzung von Medienkompetenz als Thema wird die Forschung zum Unterricht, d. h. zur Aktionsforschung.

4.4.2.2 Partizipative Forschung

Die Methode der partizipativen Forschung wird im Folgenden im Anschluss an den von Niesyto entwickelten Praxisforschungsansatz, in dem es darum geht, "Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen in Forschungsdesigns zu integrieren" (Niesyto 2014:186), entwickelt. Der Praxisforschungsansatz wird dazu im Folgenden durch eine pädagogisch motivierte Differenzierung des von Bergold und Thomas 2012 vorgelegten Konzepts zur partizipativen Forschung weiterentwickelt. Dabei geht es mit Niesyto auch darum, zur Überwindung der Mittelschichtlastigkeit der Medienpädagogik (Niesyto 2014: 182) beizutragen. Dem wurde hier entsprochen, indem das Projekt mit Neuen Mittelschulen, die derzeit in Österreich die Hauptschulen ersetzen, durchgeführt wurde.

Partizipatives Forschen als Forschungsstil qualitativer Sozialforschung zeichnet sich nach Bergold und Thomas dadurch aus, dass jene Personen, deren Sozialwelt, alltägliche Handlungen, Praxen, Routinen und





Selbstverständlichkeiten Gegenstand des Untersuchungsvorhabens sind, aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden. Gerade SchülerInnen, Kinder und Jugendliche werden in Studien oft eher als Untersuchungsobjekte und weniger als am Forschungsprozess beteiligte Subjekte betrachtet. Statt dessen gilt es, die wissenschaftliche und die praxisbezogene Perspektive so aufeinander zu beziehen, dass sich beide Perspektiven einander konstruktiv im Laufe des gesamten Untersuchungsprozesses ergänzen mit dem Ziel, auf beiden Ebenen einen Erkenntnisprozess zu ermöglichen und zu fördern, der ohne die jeweils andere Perspektive in der Form nicht möglich wäre (vgl. Bergold/Thomas 2012, S. 2ff). Insofern wir eine subjektorientierte Sichtweise vertreten, in der die Subjekte als souveräne Entscheidungsimpulse setzende AkteurInnen verstanden werden, kann mit diesem Forschungsstil unserem Verständnis von Medienpädagogik entsprochen werden.

Partizipation kann als die "bewusste Mitwirkung an Entscheidungen verstanden [werden], die das eigene Leben und gesellschaftliche Belange betreffen" (Götsch et al. 2012 S. 5). Partizipation meint für Götsch et al. im Rahmen partizipativen Forschens, dass sowohl die Interessen der WissenschaftlerInnen, als auch jene der nicht-wissenschaftlichen Kooperationspartner, der 'externen' Mitarbeitenden, berücksichtigt werden. Sie konkretisieren: "Das heißt, einerseits auf Grundlage der leitenden Fragestellung der Forschenden Daten zu erheben, andererseits die Teilnehmenden von dem Prozess gemeinsamen Redens und Nachdenkens profitieren zu lassen. […] Partizipation meint daher immer auch Inklusion, setzt allerdings ein aktives, freiwilliges Mitwirken der AkteurInnen eines Feldes voraus" (ebd., S. 8).

Uns erscheint es hier erforderlich, noch einen Schritt weiter zu gehen und auch Thema und Fragestellung soweit als möglich auszuhandeln. Dadurch können die Teilnehmenden nicht nur passiv profitieren, sondern die Entscheidung über Profite gemeinsam treffen. Die Hierarchierelation zwischen Forschenden und Erforschten soll in Richtung einer Kooperation im Forschungsteam, dem alle am Prozess Beteiligten als tendenziell gleichberechtigte PartnerInnen angehören, entwickelt werden, weil damit in pädagogischer Absicht die Aufforderung ausgedrückt wird, sich als AkteurInnen souverän selbst zu bestimmen. Die SchülerInnen müssen dazu nicht nur als externe Mitarbeitende, sondern auch als ForscherInnen, die aktiv am Wissensproduktionsprozess beteiligt sind, eingebunden werden.

Im Zuge des gemeinsamen Forschens haben nicht nur die SchülerInnen Gelegenheit, zu profitieren, sondern auch die WissenschaftlerInnen Gelegenheit, relevante Einblicke zu gewinnen. Der Medienalltag der SchülerInnen aus deren eigener Perspektive, d. h. die Fragestellungen dieser Mitglieder des Forschungsteams, die ein eigenes Verständnis des eigenen Medienalltags und der eigenen medialen Zugänge beinhalten, wurde dazu im Projekt als ein Ausgangspunkt in die Forschungsarbeit integriert. Darüber hinaus bot diese Form gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeitens mit den SchülerInnen die Möglichkeit, die medialen Vorlieben und Nutzungsformen der SchülerInnen in die praktische Arbeit in der Unterrichtszeit zu integrieren. Dadurch konnten auch die im Forschungsteam beteiligten Lehrpersonen ihre SchülerInnen auf andere Art und Weise kennenlernen.

Der Verwobenheit von Theorie und Praxis im Rahmen partizipativer Forschungsstrategien ist es nach Götsch et al. geschuldet, dass nicht von einem feststehenden Methodenkatalog bzw. methodischen Ansatz partizipativer Forschung ausgegangen werden kann. Vielmehr ist das forschungsmethodische Vorgehen im Zuge des Forschungsprozesses gemeinsam laufend weiterzuentwickeln und anzupassen. Die Entwicklung und Anpassung ist an der Gegenstandsangemessenheit zu orienteren und muss der Absicht der Kooperation im Forschungsteam im untersuchten Feld entsprechen. Insofern findet partizipatives Forschen als "Erkenntnis generierende Variante qualitativer Sozialforschung" mit dem Ziel, "die Sozialwelt als eingespielte Handlungspraxis zu beforschen" (ebd., S. 4) als nicht-geschlossenes Vorgehen im Sinne der Umsetzung verschiedener partizipativer Forschungsstrategien statt (vgl. ebd., S. 3ff).





Die von Götsch et al. nicht näher erläuterte Verwobenheit konnte hier durch die Klärung der Korrelationen von Theorie und Praxis in Forschung und Unterricht präzisiert werden. Mit dieser Präzisierung sind ein Katalog, eine Anpassung in der Anwendung und eine Weiterentwicklung kein Widerspruch, sondern zu relationierende Elemente der Prozesse. In diesem Sinne basierte die Planung der zweiten und dritten Workshoprunde im Projekt auch auf den Ergebnissen der ersten Runde. Und auch während der ersten Workshoprunde wurde das konkrete Vorgehen in der praktischen Umsetzung von den SchülerInnen an ihre Bedürfnisse und Interessensschwerpunkte sowie an die jeweiligen Rahmenbedingungen angepasst. Dabei haben die SchülerInnen die Unterrichtsmethode und die Forschungsmethode mitgestaltet.

Nach Bergold/Thomas und Götsch et al. wird mit der partizipativen Forschung eine spezifische Form von Aktionsforschung realisiert, die im Rahmen partizipativen Forschens weniger auf spezifische, zu erreichende Veränderungsmöglichkeiten hin angelegt ist, sondern auf die Zusammenarbeit, das Beteiligtsein im Forschungsprozess und das gemeinschaftliche Gestalten des Forschungsprozesses. Das Ziel besteht dabei in der gemeinsamen Produktion von Wissen (vgl. Bergold/Thomas 2012: 5ff; Götsch et. al. 2012: 1f).

In diesem Sinne wurde die Formulierung der Fragen im Projekt InMeLi in die Verantwortung der SchülerInnen gestellt. Die Fragen basieren auf dem Medienkompetenzverständnis der SchülerInnen und ihrer Arbeit an, ihrer Auseinandersetzung mit und ihrer Reflexion von Medien. Die SchülerInnen haben die Fragen in ihrer Sprache formuliert und anschließend kontrolliert, getestet und beurteilt. Damit konnte auch die Mittelschichtorientierung von vorhandenen Kompetenztests vermieden werden.

Zwischen partizipativem Forschen und Demokratie in gesellschaftlicher, kultureller und politischer Hinsicht besteht nach Bergold et al. ein bedeutender Zusammenhang: Ebenso wie Formen partizipativer Forschung grundsätzlich einer demokratischen Atmosphäre bedürfen, kann auf der anderen Seite die Potentialität partizipativer Untersuchungen als Spiegelbild der jeweiligen Ausprägung von Demokratie in einer Gesellschaft verstanden werden (vgl. Bergold/Thomas 2012: 8f.; Götsch et. al. 2012: 2). Das emanzipatorische, auf Selbstermächtigung zielende Potential des Konzepts partizipativer Forschung zeigt sich dabei vor allem in der Zielsetzung, "die Beteiligten anzuregen, durch subjektive [...] Distanz gegenüber ihrer eigenen Betroffenheit Lernpotentiale zu gewinnen" (Götsch et al. 2012: 2) um "soziale Realitäten zu reflektieren, zu interpretieren und zu verändern" (ebd.: 7). Es geht damit um die Förderung von Aushandlungsprozessen im Blick auf einen demokratisierenden Machtausgleich (vgl. Bergold/Thomas 2012; Götsch et al. 2012).

Die Ziele der Emanzipation und Selbstermächtigung im Interesse eines demokratisierenden Machtausgleichs entsprechen der libertären Position, aus der heraus wir hier argumentieren. Insofern unser Projekt darüber hinaus anstrebt, eine im demokratischen Sinne auf Gleichrangigkeit zielende Kooperation zu realisieren, wird auch der Aspekt der Solidarität realisiert. Dementsprechend zielte das Projekt InMeLi darauf ab, mit den SchülerInnen einen Raum zu entwickeln, in dem sich alle Mitglieder des Forschungsteams der eigenen Medienkompetenz bewusst werden und diese reflektieren können. Dies ermöglichte es, basierend auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis, sich differenzierter mit Fragen zu Medien und zu Medienkompetenz zu befassen und entsprechende Fragen für den gemeinsam zu erstellenden Online-Test zu formulieren.

In Verbindung mit diesen Demokratie und Mündigkeit fördernden Aspekten steht auch jener, dass partizipative Forschung die Kooperationsbereitschaft der teilhabenden Mitglieder des Forschungsteams voraussetzt, was bedeutet, dass die Bereitschaft der einzelnen Personen bestehen muss, die eigene möglicherweise abweichende Meinung darzustellen. Dies wiederum macht es notwendig, ein Setting zu schaffen, in dem sich die Betroffenen sicher fühlen und Vertrauen dahingehend aufbauen können, tatsächlich die subjektive Sichtweise darzustellen und zu kommunizieren – auch wenn dies zu Konfliktsituationen





führen kann. Das Potential gerade abweichender, frei und ohne Angst vor Repressionen formulierter Perspektiven besteht schließlich genau darin, einen unerwarteten Erkenntnisgewinn zu ermöglichen, da spezifische Aspekte nur aufgrund eines veränderten Blickwinkels ins Sichtfeld geraten können (vgl. Bergold/Thomas 2012, S. 9f; S. 41f).

So wurde in unserem Projekt Wert darauf gelegt, gemeinsam mit den SchülerInnen Einigungen zu finden und gemeinsame Verhaltensregeln während des Forschungsprozesses zu entwickeln oder zu offener und wechselseitiger Kritik zu ermutigen. Dies ermöglichte es dem Forschungsteam, sich besser an die jeweiligen Bedürfnisse anpassen und diese respektieren zu können.

Als Partizipierende werden im Rahmen partizipativer Forschung entweder professionelle PraktikerInnen bezeichnet, die mit Wissenschaftlern im Rahmen eines partizipativ ausgerichteten Forschungsvorhabens zusammenarbeiten, oder Angehörige einer unmittelbar betroffenen, mit dem Untersuchungsgegenstand direkt verbundenen Menschengruppe. Die letztgenannte Gruppe besteht häufig aus Mitgliedern gesellschaftlicher oder sozialer Randgruppen. Nach Bergold und Thomas ist "das primäre Anliegen partizipativer Forschung, Angehörigen von marginalisierten Gruppen eine Stimme zu geben bzw. es ihnen zu ermöglichen, ihre Stimme zu Gehör zu bringen" (Bergold/Thomas 2012, S. 19). Wir nehmen allerdings nicht an, dass es erforderlich ist, den SchülerInnen eine Stimme zu geben oder es ihnen zu ermöglichen, ihre Stimme zu Gehör zu bringen, denn eine Stimme haben die SchülerInnen bereits. Daher sind die SchülerInnen als souveräne, gleichberechtigte PartnerInnen zu behandeln, als Subjekte im Forschungsprozess.

Dies führt zu der Frage nach dem jeweiligen Grad der Beteiligung und Involviertheit der Teammitglieder in spezifischen Phasen der Untersuchung sowie in Entscheidungsprozessen. Wesentlich ist, dass es zur Teilhabe kommt: "Entweder sind die Menschen an Entscheidungen beteiligt und sind damit Forschungspartner/innen oder selbst Forschende, oder es findet keine partizipative Forschung statt" (ebd., S. 15). Bei der Entscheidung für eine spezifische methodische Ausrichtungen im Rahmen einer partizipativen Untersuchung müssen die jeweiligen Vorkenntnisse und -erfahrungen der 'externen', nicht wissenschaftlichen Teammitglieder berücksichtigt und mitbedacht werden. Zum Zweck der Informationsund Wissensvermittlung bietet es sich daher an, Trainings und Workshops zu veranstalten, um den Projektpartnern durch die Vermittlung wesentlicher (mehr oder weniger weitreichender und tiefgründiger) Grundgedanken und -aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens die Mitarbeit und Partizipation im Forschungsprozess zu ermöglichen (Bergold/Thomas 2012, S.22ff).

Dabei gehen wir allerdings nicht nur nicht von einer prinzipiellen Überlegenheit des wissenschaftlichen Arbeitens, das eine Vermittlung dieser Perspektive legitimieren könnte, aus, sondern sehen die wissenschaftliche Perspektive als eine stets auch prekäre an, die im Verständigungsprozess zu vertreten ist. Auch daher kann es im Rahmen partizipativer Forschung nicht so sehr um das Aufrechterhalten wissenschaftlicher Standards von Neutralität bzw. Objektivität gehen. Stattdessen rückt eine "reflektierte Subjektivität" (ebd., S. 18) und die Veränderung der jeweiligen Rollen(verständnisse) der WissenschaftlerInnen wie auch der 'externen' Teammitglieder in den Mittelpunkt. Das erfordert eine reflektierende Grundhaltung aller Mitglieder des Forschungsteams vom jeweiligen, sich möglicherweise verändernden Standpunkt aus – bezogen sowohl auf den Forschungsprozess und die Forschungssituation, als auch auf die eigene Person und die anderen Teammitglieder (vgl. ebd., S. 11ff).

Im Folgenden geht es nun darum Daten aus unserem Projekt zu interpretieren. Die Frage ist, ob es gelungen ist, das Verhältnis von Forschungs- und Unterrichtsmethoden im Projekt so zu gestalten, dass eine Beteiligung der Erforschten an der Gestaltung der Methoden im Sinne eines demokratisierenden Machtausgleichs erreicht wurde.





4.4.3 Datenerhebung

Im Projekt InMeLi ("Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen") wird von SchülerInnen ein Onlinetest zur Erhebung der Medienkompetenz von SchülerInnen entwickelt. Bei InMeLi handelt es sich um ein im Sparkling-Science-Programm des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft gefördertes Forschungsprojekt, das federführend von der Wiener Medienpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien, dem wienXtra Medienzentrum und vier Wiener Mittelschulen umgesetzt wird. Insofern es sich um ein Projekt handelt, schließt das Vorgehen an Baacke an, der bemerkt hat, dass sich Medienkompetenz als Konzept und Zielvorstellung bzw. -richtung in erster Linie über Projektarbeit umsetzen lässt, da es sich um einen offenen, nie abschließbaren Prozess handelt (Baacke 1999, S. 35).

Das Forschungsprojekt InMeLi zielt darauf ab, die Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern und zur Reflexion des Medialen Habitus anzuregen. Um dies zu erreichen, wurde im Zuge des Projekts ein Online-Fragebogen erstellt, welcher die Erhebung der Medienkompetenz ermöglichen und die Reflexion der Medienkompetenz anregen soll. In InMeLi geht es dabei nicht nur um die Erstellung eines Online-Tools zur Selbstreflexion und Selbstevaluation hinsichtlich des je subjektiven Maßes an Medienkompetenz, sondern auch um die partizipative Ausrichtung des Projektes. Es geht darum, partizipative Aktionsforschung als Forschungs- und Unterrichtsmethode zu verwenden, indem die Relation zwischen den Theorie-Praxis-Korrelationen gestaltet wird.

Im Forschungsprojekt wird die partizipative Zusammenarbeit von SchülerInnen und WissenschaftlerInnen im Rahmen von Workshops sowohl an den Schulen als auch am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien umgesetzt. Insgesamt haben drei Workshoprunden mit den Schülerinnen und Schülern von sieben Wiener Neue Mittelschul-Klassen im Alter von 12 bis 15 Jahren stattgefunden. Das dabei verwendete unterrichtsmethodische Vorgehen kann als partizipativ-handlungsorientiert charakterisiert werden.

Im Rahmen der ersten Workshop-Runde waren die Schülerinnen und Schüler selbst mit Medien aktiv und haben, unterstützt durch das WienXtra Medienzentrum, eigene Medienprodukte hergestellt, um ihr eigenes Medienhandeln und ihre Medienvorlieben zu reflektieren sowie sich über Problemstellungen in Zusammenhang mit Medien und Mediennutzungsformen auszutauschen. Im Zuge der zweiten Workshop-Phase wurden Fragen für einen Online-Test zur Erhebung von Medienkompetenz von den Schülerinnen und Schülern entwickelt. Gemeinsam entwickelt wurden auch die Grundstruktur der Fragen (Multiple Choice, vier Antwortoptionen mit einer richtigen Antwortmöglichkeit) und das Medienkompetenzverständnis, an dem sich das Forschungsteam orientierte. In der dritten Workshopreihe haben die SchülerInnen ihre eigene Medienkompetenz im Zuge eines Pretests gemessen. Gemeinsam mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern werden dazu auch Beispiele für den Einsatz des Tests im Unterricht erarbeitet.

Im Zuge der ersten Workshopreihe wurden teilnehmende Beobachtungen in 7 NMS-Klassen der Schulen GTMS Anton-Sattler-Gasse, NMSi College Hernals, WMS Loquaiplatz und NMSi & JHS Konstanziagasse durchgeführt. Die Durchführung der ersten Workshop-Phase wie auch deren Dokumentation erfolgten von Jänner 2015 bis März 2015 in den jeweiligen Klassenräumen. Das Projekt wurde integriert in den laufenden Stundenplan umgesetzt. Anwesend waren neben den 80 Mädchen und 115 Jungen im Alter von 12 bis 15 Jahren, davon 60 Mädchen und 71 Jungen mit Migrationshintergrund, die jeweiligen KlassenlehrerInnen sowie in der Regel diejenigen Lehrpersonen, die als KooperationspartnerInnen mit dem universitären Projektteam in Kontakt standen (jeweils eine Kooperations-Lehrperson pro Klasse). Daneben war während der ersten Workshopreihe jeweils eine Kooperationsperson von wienXtra in den Klassen präsent, welche den Workshop moderiert hat, sowie eine teilnehmende Beobachterperson. Die Workshops wurden dokumentiert,





um anhand der Dokumentationen die Forschungs- und Unterrichtsemethoden reflektieren und das weitere methodische Vorgehen planen zu können.

Die teilnehmenden Beobachtungen wurden von einer wissenschaftlichen Projektmitarbeiterin (Jahrgang 1987) des Instituts für Bildungswissenschaft durchgeführt und dokumentiert. Um die Beobachtungsergebnisse zusätzlich zu fundieren, wurde in der ersten Beobachtungseinheit der Versuch unternommen, ergänzend ein Diktiergerät einzusetzen. Da sich die Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz des Diktiergeräts jedoch irritieren ließen und sich gestört fühlten, wurde nach der ersten Beobachtungseinheit auf den Gebrauch des Aufnahmegerätes verzichtet.

Anhand der so erstellten Daten wird im Folgenden untersucht, ob bzw. inwiefern es im Rahmen des Projektes zwischen den SchülerInnen, den MitarbeiterInnen der Universität Wien, den MitarbeiterInnen des Medienzentrums Wien und den Lehrpersonen zu kooperativen Aushandlungsprozessen gekommen ist, die als Beteiligung der Erforschten an der Gestaltung der Forschungsmethode im Sinne eines demokratisierenden Machtausgleichs verstanden werden können.

Dazu wurde aus den Beobachtungsprotokollen als heterogenem Material herausgearbeitet, ob darin Spuren der Beteiligung der Erforschten an der Gestaltung der Forschungsmethode im Sinne eines demokratisierenden Machtausgleichs nachgewiesen werden können und wenn ja, inwiefern dies der Fall ist. Die Qualität der Daten legt es im Sinne eines fokussiert-ethnografischen Vorgehens (Knoblauch 2005) nahe, ein Interpretationsverfahren niedriger Komplexität zu verwenden. Die Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen während der ersten Workshop-Phase wurden daher qualitativ-inhaltsanalytisch in einem strukturierenden Vorgehen nach Mayring (2000, 2010) ausgewertet. Dabei wurden ausgehend von der leitenden Fragestellung und nach Festlegung des Abstraktionsniveaus (abstrakt) die Kategorien induktiv aus dem Material heraus entwickelt, entsprechend überprüft (Reliabilitätsüberprüfung/Re-Test nach Mayring (2000, 2010)) und – sofern notwendig – überarbeitet.

4.4.4 Ergebnisse

Im Zuge der Auswertung der Beobachtungsprotokolle konnten zwei Oberkategorien induktiv aus dem Material herausgearbeitet werden: "Selbstbestimmung bzw. selbstbestimmtes Arbeiten" sowie "Fremdbestimmung bzw. fremdbestimmtes Arbeiten". In jenen Passagen, die der Kategorie "Selbstbestimmung bzw. selbstbestimmtes Arbeiten" zugeordnet wurden, werden selbstbestimmte aktive Beteiligung der SchülerInnen, ihre Kooperation, freiwillige Mitarbeit, Selbsttätigkeit und Nicht-Mitarbeit auf Basis eigener Entscheidungen berichtet. Der Oberkategorie der Selbstbestimmung lassen sich folgende Unterkategorien zuordnen: Setzen inhaltlicher Schwerpunkte, Reflexion sozialer Realität, Rückgriff auf die eigene Betroffenheit, eigenständige Aneignung von Inhalten und Funktionen, Planung des Vorgehens ohne Einfluss von außen und individueller Umgang mit zwischenmenschlichen Spannungen. Jene Passagen, die in den Bereich der "Fremdbestimmung bzw. des fremdbestimmten Arbeitens" fallen, betreffen von außen bestimmte konkrete Angaben zum Vorgehen, zur methodischen Arbeitsweise und zur Form der (Zusammen)Arbeit, etwa in Gruppen. Der Oberkategorie Fremdbestimmung kann die Unterkategorie Regulierung/Zurechtweisung im Sinne regulierender und reglementierender Eingriffe von außen zugeordnet werden.

Neben den genannten konnten die Unterkategorien "Gemeinsames Aufstellen von Reglements" und "Einholen von Rückmeldungen" herausgearbeitet werden. Diese lassen sich jedoch nicht eindeutig dem selbstbestimmten oder fremdbestimmten Arbeiten zuordnen, weil hier etwa einer von außen erfolgten Aufforderung zum Aufstellen von Reglements durch die selbstbestimmte Entwicklung von Regeln entsprochen wurde.





Die Zuordnung der Daten zu den Kategorien wird im Folgenden an Beispielen demonstriert. Das erste Beispiel verdeutlicht die Kategorie des selbstbestimmten Arbeitens:

BSP (Selbstbestimmung): TnB A-S-G, O/G, S. 19:

Nach dem Schneiden und Zusammenfügen der einzelnen Teile, bei dem die Jungen sehr zügig und versiert vorgehen, werden noch unterschiedliche Töne bei gewissen, als passend erkannten Szenen eingefügt. Danach wird das bisherige Werk begutachtet.

Das Tablet wird dabei in erster Linie von ,J1' und ,J2' gehalten und sie sind es auch, die auf dem Bildschirm herumdrücken und -wischen. Die anderen beiden Jungen sitzen eher wenig interessiert daneben, sehen sich hin und wieder an, unterhalten sich und geben hin und wieder einen Kommentar zu den einzelnen Schritten ab: "Ja, das ist gut!", "Nein, wie vorher!", "Da, das andere!", etc.

Als das Werk fertig ist, setzen sich die Jungen auf ihren Platz zurück, "J2" und "J1", die Sitznachbarn sind, sitzen ruhig vor dem Tablet und beschäftigen sich mit dessen Funktionen. "Schau das!", "Was is das?" "Mach" das mal!"

Die Schüler arbeiten selbsttätig, setzen ihre Arbeitsschritte selbst und organisieren auch die Zusammenarbeit in der Gruppe selbst. Dabei lösen sie auch das Problem, dass beim gemeinschaftlichen Forschen in einer Gruppe nicht immer alle gleichzeitig vor dem jeweiligen Arbeitsgerät sitzen und dieses nutzen können. Die SchülerInnen teilen die Arbeitsschritte so auf, dass eine erfolgreiche und selbstbestimmte Zusammenarbeit möglich ist.

Die Kategorie "Setzen inhaltlicher Schwerpunkte" bezieht sich auf jene Passagen selbstbestimmten Arbeitens, in denen die SchülerInnen inhaltliche Entscheidungen für oder gegen Themen treffen und damit an der inhaltlichen Gestaltung mitwirken. Dies verdeutlicht das folgende Beispiel:

BSP (Setzen inhaltlicher Schwerpunkte): A-S-G, O/G, S. 17:

,M1': Ein Tutorial ist eine Erklärung, wie man etwas macht und wie man etwas kriegt. Da wird etwas aufgebaut oder gezeigt, wie man z. B. eine Kamera verwendet. (z. B. Unboxing, Hacks & Cheats, etc.)

, WorkshopleiterH': Wozu könnte man das denn machen?

Antworten: Produkte, ALS (Muskel-Krankheit), Über Musiker, Youtube, gute Petitionen (Live-Streams um damit Spenden zu sammeln), Nachrichten: Tutorial über News, News, News zum Beispiel – das ist eine Seite im Internet, WhatsApp, Twitter, Facebook, Instagram, Ask, Draw my Life, 10-Arten-Videos

Hier ist die inhaltliche Mitarbeit der SchülerInnen erkennbar. Nach dem Input einer Schülerin ("M1"), in dem sie erklärt, worum es sich bei einem Tutorial handelt, entsteht auf Basis der Aussagen der SchülerInnen eine Liste, zu welchen Themen es ein solches Tutorial geben könnte oder sollte. Diese Aufzählung ist wiederum Ausgangspunkt für die weitere Arbeit im Workshop, da sich die nächsten Schritte der produktiven Medienarbeit an diesen Interessen der SchülerInnen orientieren.

Eine weitere Unterkategorie selbstbestimmten Arbeitens ist die "Eigenständige Aneignung von Inhalten, Funktionen, etc." durch die SchülerInnen, ohne dass dabei von außen auf die SchülerInnen oder ihr Arbeiten Einfluss genommen wird. Das veranschaulichen die beiden folgenden Beispiele:

BSP (Eigenständige Aneignung von Inhalten, Funktionen, etc.): TnB H, K, S. 6:





Das Mädchen links außen übernimmt dann das iPad, etwas scheint nicht so zu funktionieren, wie es soll. Dann übernimmt das andere Mädchen rechts außen: "Was machst du?" "Ich weiß nicht!" (Gekicher). Die Mädchen scheinen die Bilder und Inhalte, die sie gesucht haben, zu finden, dann wird versehentlich YouTube geschlossen, wo die Mädchen auf Bildersuche waren. [...] WorkshopleiterA und eine Lehrerin kommen dazu: "Die Mädchen haben leider ein Programm nicht, aber sie haben sich etwas angeeignet, was nicht einmal ich beherrsche!" (WorkshopleiterA)

BSP (Eigenständige Aneignung von Inhalten, Funktionen, etc.): TnB H, W/H, S. 11

Dabei sprechen abwechselnd die Mädchen und einer der Jungen in die Kamera, sehen sich jede fertige Szene nochmals an und beurteilen dann gemeinschaftlich, nach Mehrheitsentscheid, ob eine Szene wiederholt werden muss oder nicht. So wird Stück für Stück das gesamte Video gedreht. Als die SchülerInnen fertig sind, verwenden sie die iPads, um Bilder von sich zu machen. Dabei entdecken sie die Effekte-Funktion am iPad und erstellen eine Reihe lustiger Bilder (Selfies), in denen sie die Effekte ausprobieren.

Das erste Beispiel verdeutlicht, dass die SchülerInnen selbstständig Inhalte recherchieren und rezipieren. Sie lassen sich dabei auch nicht von nicht funktionierender Hard- oder Software aufhalten, sondern versuchen eigeninitiativ, derartige Probleme zu umgehen oder zu lösen. So wird, da ein Programm nicht auf dem Arbeitsgerät vorhanden war, von den SchülerInnen ein entsprechendes kostenfreies Äquivalent gesucht, heruntergeladen, installiert und angeeignet.

Die selbstbestimmte Arbeitsweise der SchülerInnen führt jedoch mitunter auch dazu, dass einige ihre Medienproduktionen früher fertigstellen als andere. Die Zeiträume werden von den SchülerInnen dazu genutzt, sich mit den Arbeitsgeräten über den vereinbarten Arbeitsplan hinweg selbsttätig auseinanderzusetzen. So probierten die SchülerInnen auch bislang nicht genutzte oder nicht bekannte Funktionen der Tablet-PCs aus. Als Resultat entstanden zusätzliche Medienprodukte.

Zum selbstbestimmten Arbeiten der SchülerInnen zählt auch die Kategorie "Planung des Vorgehens". Dies bezieht sich darauf, dass die SchülerInnen die jeweilige inhaltliche und technische Gestaltung, Konzeption, Umsetzung und Bearbeitung der von ihnen erstellten Medienproduktionen im Zuge des Workshops selbst geplant und durchgeführt haben. Dies wird im folgendes Beispiel deutlich:

BSP (Planung des Vorgehens): TnB A-S-G, O/G, S. 18:

Die Jungen entscheiden, wer die Kamera hält und wer spricht. Ihre Idee ist, ein Handy vorzustellen und dazu zwei Gäste (die beiden anderen Schüler) einzuladen, mit denen das Handy und seine Funktionen besprochen werden. Die Jungen, die als Gäste fungieren, setzen sich etwas von den anderen beiden ab, stehen beim Fenster und unterhalten sich. Die beiden anderen, die als Kameramann und Sprecher arbeiten wollen, übernehmen die Planung und Organisation. Sie überlegen sich einen Ablaufplan. Dann holen sie die beiden anderen dazu: "Kennt ihr euch aus, wisst ihr was zu tun ist?" "Nein." "Hier kannst du so filmen, da ist Helligkeit, da zoomt man, neuen Code eingeben und dann geht's. Jetzt ist mein Code so…" "Ok."

Obwohl die SchülerInnen wissen, dass sie stets die Möglichkeit haben, sich bei Fragen an jemanden (Workshopleiter, Lehrpersonen, wissenschaftliche Mitarbeiter) zu wenden, entscheiden sie sich in der Regel dafür, ihr Vorgehen selbst zu planen und umzusetzen.

Die Unterkategorie "Reflexion sozialer Realität und der eigenen Betroffenheit" bezieht sich auf jene Passagen, in denen eine reflexive Haltung oder Tätigkeit der SchülerInnen berichtet wird, die Einfluss auf das konkrete Vorgehen der SchülerInnen hat oder sich in den Interaktionen der SchülerInnen zeigt. Im Protokoll kommt zum Ausdruck, dass sich die SchülerInnen der Medialität ihrer sozialen Realität bewusst





sind. Sie erkennen, welche Mediennutzungsformen sich durch ihren Alltag ziehen und worin Unterschiede zwischen ihrer Mediennutzung und der Gleichaltriger oder ihrer Elterngeneration bestehen. Die folgenden Beispiele verdeutlichen dies:

BSP (Reflexion sozialer Realität/eigener Betroffenheit): TnB H, K, S. 8

Dann, einige Minuten später, wird es immer unruhiger, immer mehr SchülerInnen sind mit dem Aufkleben fertig. Daraufhin beschließen 'WorkshopleiterA' und der Lehrer, eine Pause zu machen . Diese wird von vielen SchülerInnen großteils dazu genutzt, die Plakate "aufzupeppen", passende Bilder z. B. von Online-Kommunikationsdiensten werden aufgemalt (v. a. WhatsApp), Gemeinsamkeiten werden festgestellt (und aufgemalt, z. B.: Smartphones, Icons von Online-Kommunikationsdiensten, Musik, etc.) und Unterschiede in der Mediennutzung (z. B.: iPhone vs. Samsung) besprochen und auf den Plakaten festgehalten.

BSP (Reflexion sozialer Realität/eigener Betroffenheit): TnB H, K, S. 10:

Die SchülerInnen nehmen an, dass ihre Eltern in ihrem Alter mehr draußen gespielt haben, Kerzen statt Elektrizität genutzt haben (Hinweis: viele der Eltern stammen aus Ländern, die von Armut und Krieg geprägt sind) und mehr mit Radio und Zeitung zu tun hatten.

Die SchülerInnen erklären, dass sie sich dessen bewusst sind, dass ihre Eltern noch kein Handy, kein Internet und keine Smartphones hatten, als sie in ihrem Alter waren.

Die letzte Unterkategorie zu selbstbestimmtem Arbeiten bezieht sich darauf, dass die SchülerInnen "mit zwischenmenschlichen Spannungen individuell umgehen" können. Deutlich wird dies in Passagen, in denen ein selbstständiger und selbstbestimmter Umgang der SchülerInnen mit Konflikten berichtet wird, diese ohne Einmischung von außen geklärt werden oder Spannungen im Team, in der Gruppe oder in der Klasse ausgehalten werden.

BSP (Mit zwischenmenschlichen Spannungen individuell umgehen): TnB H, K, S. 18:

Diese Jungengruppe arbeitet sehr viel unstrukturierter als andere beobachtete Gruppen. Einer der Jungen versucht zwar, die beiden anderen zu Organisations- und Planungsarbeiten zu bewegen, doch die beiden lassen sich von ihm nichts sagen. Er gibt nach einigen Versuchen, einen Plan auszuarbeiten, auf und lässt sich von den anderen beiden zu improvisiertem Tun überreden. Die Jungen fallen sich dabei gegenseitig ins Wort, werden lauter und fangen an, umherzulaufen.

Dass es im Zuge der Workshops auch zu solchen Spannungs- und Konfliktsituationen kommt, ist zu erwarten. Es zeigt sich jedoch, dass das selbstbestimmte Zusammenarbeiten und Zulassen solcher Spannungsmomente es den SchülerInnen ermöglicht, eigene Konfliktlösungsstrategien anzuwenden oder zu entwickeln.

Als zweite Oberkategorie hat sich "Fremdbestimmung bzw. des fremdbestimmten Arbeitens" aus dem Material herausarbeiten lassen. Diese bezieht sich auf jene Abschnitte der Beobachtungsprotokolle, in denen berichtet wird, dass von außen konkrete Angaben zum Vorgehen, zur methodischen Arbeitsweise und zur Zusammenarbeit gemacht werden. Das folgende Beispiel verdeutlicht, was hiermit gemeint ist:

BSP (Fremdbestimmung): TnB A-S-G, O/G, S. 14:

Gruppenarbeit: Werbungsanalyse





Die Kinder sollen in 3er-Gruppen zusammengehen und sich eine Werbung aussuchen. Dann arbeiten sie folgende Fragen auf: Wer macht die Werbung? Wofür wird geworben? Wer ist die Zielgruppe? Wie gelungen findet ihr die Werbung?

Aus von 'WorkshopleiterH' mitgebrachten Werbeplakaten soll jeweils eines ausgesucht werden und auf diese Fragen hin analysiert werden.

Hier hat der Workshopleiter Inhalte und Methode vorgegeben. Die SchülerInnen wurden nicht an der Entscheidung beteiligt. Der Oberkategorie Fremdbestimmung kann die Unterkategorie "Regulierung/Zurechtweisung" zugeordnet werden. Diese bezieht sich auf jene Passagen, in denen Eingriffe von außen zum Zweck der Regulierung und Reglementierung berichtet werden. Zu Regulierungen oder Zurechtweisungen kommt es vor allem dann, wenn den SchülerInnen ein Lösen von Konfliktsituationen selbst nicht gelingt oder solche Situationen von vorne herein vermieden werden sollen. Dies zeigen die beiden folgenden Ausschnitte exemplarisch:

BSP (Regulation/Zurechtweisung & Mit zwischenmenschlichen Spannungen individuell umgehen): TnB H, K, S. 17:

Anfangs ist alles sehr durcheinander, kreatives Durcheinander, die SchülerInnen sammeln Ideen, unterbrechen sich gegenseitig, kleinere Konflikte entstehen, die von Lehrer1 und Lehrerin2, die gerade wieder zur Klasse gestoßen ist, geklärt werden. Zur Arbeitserleichterung, so die Aussage, verlässt Lehrer1 mit ein paar Gruppen die Klasse und stellt einen zusätzlichen Arbeitsraum zur Verfügung.

BSP: TnB H, W/H, S. 8:

Lehrerin1 hat hier aber die absolute Kontrolle über die Kinder, registriert jedes unangemessene Verhalten und geht dagegen konsequent vor. Somit kann gar keine wirkliche Unruhe entstehen.

Neben den Kategorien, die sich eindeutig den Oberkategorien Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung haben zuordnen lassen, wurden auch zwei Kategorien herausgearbeitet, die sich nicht nur der einen oder der anderen zuordnen lassen, sondern die beiden Oberkategorien zugehörig sind. Beide betreffen die formale Gestaltung des Forschungsprozesses. Sie lauten: "Gemeinsam ein Reglement aufstellen" und "Einholen von Rückmeldungen":

BSP (Gemeinsam ein Reglement aufstellen): TnB A-S-G, O/G, S.

Regeln für die Arbeit im Workshop werden – "Workshopleiter H's Aufforderung folgend – von den SchülerInnen erarbeitet, da viel selbstständig gearbeitet wird: nicht laut reden, nicht schimpfen, zusammenarbeiten, nicht einen ausschließen, auf die Sachen/Geräte aufpassen, mit denen man arbeitet, zuhören, ausreden lassen.

Hier wird sowohl selbstbestimmtes als auch fremdbestimmtes Arbeiten der SchülerInnen berichtet, da die Aufforderung zur Erarbeitung von Regeln vom Workshopleiter ausgeht, also fremdbestimmt erfolgt, die Inhalte aber von SchülerInnen stammen, also selbstbestimmt festgelegt werden.

Ähnliches gilt für die Kategorie "Einholen von Rückmeldungen". Die Aufforderung, Rückmeldungen zu geben, geht vom Workshopleiter aus, die Rückmeldungen kommen von den SchülerInnen. Ein Beispiel hierfür ist der folgenden Ausschnitt:

BSP: TnB A-S-G, O/G, S. 9





Reflexion: Was hat euch gefallen? Was hat euch Spaß gemacht? Antworten: Collage (10), iPads-Arbeit (10), nicht alles geschafft (Audio), so lange gedauert (4), Nadine (eine andere Schülerin) nicht dabei, Zeitkuchen, Jungs haben die ganze Zeit genervt, dass man die iPads nicht die ganze Zeit nutzen durfte.

Die Ergebnisse zeigen, dass in der Durchführung der Workshops eine Gestaltung durch die SchülerInnen in verschiedenen Hinsichten vorgekommen ist. Gestaltet wurden Inhalte, methodisches Vorgehen, die Reflexion der eigenen Involviertheit und die Kooperation. In den Daten konnten damit Spuren der Beteiligung der SchülerInnen in der Gestaltung von Inhalten und Methode im Sinne eines demokratisierenden Machtausgleichs ebenso nachgewiesen werden wie Spuren von Fremdbestimmung und autoritäre Machtausübung. Dabei wurde eine Tendenz in Richtung einer Beteiligung der SchülerInnen an der Gestaltung und damit in Richtung eines demokratisierenden Machtausgleichs erkennbar. Für die Interpretation dieses Befundes muss nun auch der Kontext der Beobachtung berücksichtigt werden, weil die faktische Realisierung einer kooperativen Gestaltung durch den Kontext begrenzt war.

4.4.5 Diskussion

Bei der Interpretation der Daten in der Beantwortung der Frage, ob eine Beteiligung der Erforschten an der Gestaltung der Methoden im Sinne eines demokratisierenden Machtausgleichs erreicht wurde, ist zu berücksichtigen, dass die partizipative Methodik vom Forschungsteam vorab im Rahmen der Erarbeitung des Drittmittelantrags, dessen Bewilligung zur Umsetzung des Projekts führte, festgelegt wurde. Für den Antrag wurde auch der Themenschwerpunkt und der theoretische Hintergrund durch die MitarbeiterInnen der Universität Wien und der PH Wien fixiert. Eine Partizipation der SchülerInnen an der Planung des Projekts ist daher nicht erreicht worden. Eine solche Partizipation hätte auch nicht erreicht werden können, weil der Zeitraum zwischen der Erarbeitung des Projektkonzepts und der Bewilligung etwa ein Jahr betrug und damit einen Jahrgangsstufenwechsel beinhaltete. Daher hätten alle SchülerInnen, die zum Zeitpunkt der Antragsstellung Abschlussklassen besucht haben, nicht mehr am Projekt teilnehmen können. Das hätte einen erheblichen Anteil der SchülerInnen betroffen. Insofern hat der Umstand, dass das Projekt als Drittmittelprojekt durchgeführt wurde, die Partizipation der SchülerInnen zugleich ermöglicht und behindert. Das hat dazu geführt, das die Forschungsmethode zum Unterrichtsgegenstand wurde: Die SchülerInnen wurden über die Methode unterrichtet, konnten aber nicht als ForscherInnen entscheiden.

Darüber hinaus fand die Forschungsarbeit mit den überwiegend minderjährigen SchülerInnen in der Unterrichtszeit statt, wodurch diese insofern eingeschränkt waren, als dass sie das Schulgebäude nicht beliebig hätten verlassen dürfen. Sie hatten aber die Möglichkeit, nicht am Projekt mitzuarbeiten, denn die Teilnahme wurde nicht benotet. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass sich alle SchülerInnen selbstbestimmt für die Zusammenarbeit entschieden haben. Insofern wurde eine Verständigung über das Thema im Prozess erreicht. Anders formuliert, haben die MitarbeiterInnen der Universität Wien den Antrag auf Behandlung des Themas in den Klassen eingebracht. Der Antrag wurde einstimmig angenommen. Damit wurde im Unterricht Forschung gestaltet. Der Unterricht wurde zum Forschungsprozess.

Trotz der deutlichen im Kontext liegenden Fremdbestimmungstendenzen konnten in der praktischen Arbeit mit den SchülerInnen in den Workshops ein selbstbestimmtes Arbeiten erreicht und Forschung und Unterricht gemeinsam gestaltet werden. Wie die Analyse der Protokolle zeigt, fanden im Rahmen der ersten Workshops kooperative Aushandlungsprozesse im Sinne eines demokratisierenden Machtausgleichs statt. Darin kommt auch eine Kooperationsbereitschaft der SchülerInnen zum Ausdruck.

So hat sich in der Gestaltung des Themas die Bereitschaft der SchülerInnen, sich aktiv zu beteiligen, ausgewirkt. Während des ersten Workshops mit den SchülerInnen haben inhaltlich-thematische Aushandlungs- und Verständigungsprozesse darüber stattgefunden, wie das Thema "Medien" bzw. "Medienkompetenz" gefasst werden kann und was in Bezug auf den Themenschwerpunkt für die





SchülerInnen relevant ist. Den SchülerInnen wurde bei der Arbeit in den Workshops vonseiten des Forschungsteams weder ein Medien- noch ein Medienkompetenzbegriff vorgegeben. Das Verständnis wurde vielmehr im Zuge der partizipativen Forschungsarbeit entwickelt. Die inhaltliche Gestaltung lag hier bei den SchülerInnen.

Zudem wurde von den SchülerInnen bestimmt, welche Medien relevant sind, wie diese Medien diskutiert werden und welche Probleme mit der Mediennutzung verbunden sind. Die SchülerInnen haben die Begriffe im Forschungsprozess anders gefüllt, als die MitarbeiterInnen der Universität das getan hätten. So wurde der Medienbegriff auf Internetcomputer reduziert; andere Medien wie Fernsehen, Radio oder CDs wurden kaum oder gar nicht behandelt. Damit haben die SchülerInnen auf ihre Medienwelt, ihren Medienalltag und ihr Medienverständnis Bezug genommen und diese expliziert. Weiters wurden gemeinsam Reglements bzgl. der Zusammenarbeit in den Workshops aufgestellt, die inhaltlich von SchülerInnen bestimmt waren.

Aus dem Kontext der hier analysierten ersten Workshops kann noch ergänzt werden, dass die SchülerInnen nach den ersten Workshoptagen Rückmeldungen gegeben haben, die zur Neuausrichtung bzw. Veränderung des Vorgehens geführt haben. Die Äußerung von Kritik kann in diesem Zusammenhang als selbstbestimmte Rückmeldung verstanden werden, die den partizipativ-demokratisierenden und machtausgleichenden Schwerpunkt des Projekts bestätigt.

Im Zuge der ersten Workshop-Phase haben die SchülerInnen sich mit dem eigenen Verständnis von Medien und deren subjektiv wahrgenommenen Vor- und Nachteilen auseinandergesetzt. Das war insbesondere durch den Vergleich der eigenen Perspektive mit jener Gleichaltriger möglich. Die SchülerInnen haben ihre Lebenswelt, welche insbesondere Neue Medien als einen integralen Bestandteil aufweist, reflektiert und die Reflexion der eigenen Betroffenheit genutzt, um Einfluss auf die konkrete Gestaltung der Workshops zu nehmen.

Damit verbunden ist ein weiterer Aspekt eines demokratisierenden Machtausgleichs: Die SchülerInnen haben die praktische Medienarbeit im Zuge der ersten Workshopphase auch dazu genutzt, sich neue mediale Inhalte, neue Medienfunktionen und Ausdrucksmöglichkeiten anzueignen. Diese selbsttätige Aneignung ist in diesem Zusammenhang insofern bedeutsam, als dass die so angeeigneten Kenntnisse für die SchülerInnen hinsichtlich einer möglichst breiten und umfangreichen Teilhabe an der Öffentlichkeit ein Demokratisierungs- und damit auch Machtausgleichspotential mit sich bringen.

Da eine Tendenz zur Gestaltung durch die SchülerInnen beobachtet wurde, ist die Relationierung der Korrelationen von Theorie und Praxis in Forschungsmethoden und Unterrichtsmethoden in partizipativer Absicht gelungen. An den Daten wurde dabei eine Korrelation von Fremd- und Selbstbestimmung sichtbar. Da, wo die SchülerInnen selbstbestimmt handeln, handeln die WissenschaftlerInnen fremdbestimmt. Dort, wo die WissenschaftlerInnen selbstbestimmt handeln, handeln die SchülerInnen fremdbestimmt. Damit kann vermutet werden, dass die Relation der Korrelationen zwischen Theorie und Praxis in Unterrichts- und Forschungsmethoden durch die Relation von Selbst- und Fremdbestimmung erläutert werden kann.

Insofern PraktikerInnen immer auch ihre eigenen TheoretikerInnen sind und TheoretikerInnen immer auch ihre eigene Praxis realisieren, kann partizipative medienpädagogische Aktionsforschung in verschiedenen Kontexten wie Jugendzentren, Medienzentren und Universitäten in pädagogischem Interesse pädagogisches Handeln orientieren. Es könnte sein, dass dafür eine interinstitutionelle Kooperation zwischen den MitarbeiterInnen von medienpädagogischen Institutionen, wie sie im hier berichteten Projekt durchgeführt wurde, von Vorteil ist. In der Kooperation kann eine Verständigung über ein der Praxis verpflichtetes Selbstverständnis von PraktikerInnen erfolgen, in der die Relation der Korrelationen von Theorie und Praxis gestaltet werden.





5 Zusammenfassung

Die Konstruktion eines Tests für die Medienkompetenz von SchülerInnen wurde erfolgreich durchgeführt. Die Güte des Tests wurde dabei durch die Absicht, den Test nicht als Leistungstest, sondern als in der Praxis zum Zwecke der Selbstreflexion und Selbstevaluation verwendbaren Test zu entwickeln, verringert, weil für die Testentwicklung erforderliche statistische Verfahren nur bedingt verwendet werden konnten. Für den intendierten Zweck der Schaffung eines Reflexionsanlasses konnte der Test jedoch bewährt werden.

Die Konstruktion eines Tests für den medialen Habitus der SchülerInnen konnte nicht durchgeführt werden. Die deutlich gewordene Homogenität des medialen Habitus der beteiligten SchülerInnen hat dazu geführt, dass fast alle Fragen nur einem Typus zugeordnet werden konnten. Dieses Ergebnis wird als Anlass für eine Differenzierung des Begriffs des medialen Habitus gesehen.

Es ist gelungen, den Test als Unterrichtsmedium zu konstruieren und damit die medienpädagogische Medienkompetenzforschung mit der mediendidaktischen Unterrichtsforschung für die Unterrichtspraxis mit den Unterrichteten im Sinne einer Theorie-Praxis-Transformation (Schmied-Kowarzik 2008) zu verbinden. Dadurch wird zur Weiterentwicklung partizipativer Forschungsmethoden in der Medienpädagogik beigetragen.

6 Literatur

Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn.

Aufenanger, Stefan (2003): Medienkompetenz und Medienbildung, in: ajs-Informationen 1(2003), S. 4-8 Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen.

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D.; Kornblum, S.; Lauffer, J.; Mikos, L.; Thiele, G. A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 31-35.

Baacke, Dieter (2004): Medienkultur - Jugendkultur. Oder: Neue Mischverhältnisse. In: Anfang, G.; Demmler, K.; Palme, H.-J.; Zacharias, W. (Hrsg.): Leitziel Medienkompetenz. München, S. 46-56.

Barberi, Alessandro (2013): Von Medien, Übertragungen und Automaten - Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 1. In: Medienimpulse [http://www.medienimpulse.at/articles/view/605, 15.1.2014].

Batinic, Bernad; Gräf, Lorenz; Bandilla, Wolfgang (Hrsg.) (1999): OnlineResearch. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse. Hogrefe: Göttingen.

Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis- Problem und die Frage nach den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: ZfPäd, 26, 485-497.

Bergold, J.; Thomas, S. (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung [http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114fqs1201302, 15.1.2014]. Bernstein, Basil (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf.

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus – Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. In: Medienimpulse [http://www.medienimpulse.at/articles/view/604, 15.1.2014].

Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover.

bm:ukk (2012): Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur BMUKK48.223/0006-B/7/2011, Rundschreiben Nr. 04/2012 [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf, 15.1.2014]





- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung Einführung in qualitative Methoden. Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2008.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bordwell, David; Thompson, Kristin (1979): Film Art. An Introduction. Addison-Wesley, Reading Mass. u.a.
- Burkhart, Margarete (2005): Thesaurus. In: Kuhlen, Rainer; Seeger, Thomas; Strauch, Dietmar: Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation: Band 1. 5., völlig neu gefasste Ausgabe. Saur: München, S. 141-154.
- Chevalier, J. M.; Buckles, D.J. (2008): SAS2: A Guide to Collaborative Inquiry and Social Engagement. Ottawa and New Delhi.
- Dichanz, Horst (1991): Schulen in den USA: Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem. Weinheim.
- EAVI Consortium (2010): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed. Directorate General Information Society and Media/Media Literacy Unit [http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_a ssessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf, 15.1.2014].
- Erikson, Erich (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedrichs, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. In: Medienimpule [http://www.medienimpulse.at/articles/view/611, 15.1.2014].
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden.
- Gapski, Harald (2003): De-pädagogisiert Medienkompetenz nutzt interdisziplinäre Schnittstellen! In: tv diskurs Verantwortung in audiovisuellen Medien. Ausgabe 23. Januar 2003. S. 68-69.
- Götsch, Monika; Klinger, Sabine; Thiesen, Andrea (2012): "Stars in der Manege?" Demokratietheoretische Überlegungen zur Dynamik partizipativer Forschung. In: Forum qualitative Sozialforschung, Vol. 13, 1/2012. Online verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/39 [4.11.2014]
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim.
- Grubesic, Katharina (2013): Medienbildung in der Volksschule Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen. In: Medienimpulse [http://www.medienimpulse.at/articles/view/601, 15.1.2014]
- Habermas, Jürgen (2008): Erkenntnis und Interesse: Hamburg: Meiner.
- Heath, Christian; Hindmarsh, Jon; Luff, Paul (2010): Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everday Life. Sage: Los Angeles u.a.
- Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habtius von Grundschulkindern eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichkeit in Schule und Familie [http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf, 14.1.2013].
- Herbart, Johann Friedrich (1841): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Hartenstein, G. (Hrsg.) (1851): Johann Friedrich Herbart's sämmtliche Werke. Zehnter Band, S. 185-342.





- Hönigswald, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Pädagogik des Universitäts-Unterrichts. 2. Auflage. München.
- Hugger, Kai-Uwe (2006): Medienkompetenz versus Medienbildung? Anmerkungen zur Zielwertdiskussion in der Medienpädagogik. In: Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter-Baacke-Preis, Handbuch 1: Schwerpunkt Methoden. Herausgegeben von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bielefeld, S. 29-36.
- Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden, S. 93-99.
- Iske, Stefan; Verständig, Dan (2014): Medienpädagogik und die digitale Gesellschaft im Spannungsfeld von Regulierung und Teilhabe. In: Medienimpulse 4 [http://www.medienimpulse.at/articles/view/751].
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in Bänden, Hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Darmstadt, S. 691-764.
- Katz, I. R. (2007): Testing Information Literacy in digital environments. The ETS iskills assessment. In: Information Technology and Libraries 26, S. 312.
- Kerres, Michael; de Witt, Claudia (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: Medienpädagogik 6 [http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/6/kerres_dewitt1.pdf].
- Klimmt, Christoph (2011): Die empirische Messung von Medienkompetenz. [http://www.ijk.hmtm-hannover.de/de/forschung/forschungsprojekte/2011/dieempirischemessungvonm edienkompetenz/15.1.2014]
- Klimmt, Christoph, Sowka, Alexandra; Hefner, Dorothée, Mergel, Fenja; Possler, Daniel (2014). Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben, [http://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf].
- Knoblauch, Hubert (2005). Focused ethnography. Forum Qualitative Sozialforschung 6 (3), [http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503440]
- Kolb, David. A. (1984): Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist. In: Treibel, A.; Maier, M.S.; Kommer, S.; Welzel, M. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden, S.165-177.
- Lewin, K.; Lippit, R.; White, R.K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology, 10, 271-301.
- Manecke, Hans-Jürgen (2005): Klassifikation, Klassieren. In: Kuhlen, Rainer; Seeger, Thomas; Strauch, Dietmar: Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation: Band 1. Saur: München.
- Marotzki, Winfried (2004): Bildung und Orientierung im Zeichen neuer Informationstechnologien, oder: Warum Lara Croft eine kulturelle Ikone ist. In: Korte, Petra (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Lit: Münster, S. 363-380.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1(2)/2000, [http://www.qualitative-research.net/fgs/ (8.7.2015)].
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden, Basel.
- Meder, Norbert (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: Borelli, Ruhloff, (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band III. Schneider Verlag: Hohengehren, S. 26 40.
- Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Königshausen und Neumann: Würzburg.
- Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. Bertelsmann: Bielefeld.





- Meder, Norbert (2014): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt). In: Marotzki, W.; Meder, N. (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Springer VS: Wiesbaden, S. 45-69.
- Mikos, Lothar (2008): Film- und Fernsehanalyse. 2. überarbeitete Auflage. UVK: Konstanz.
- Milgram, Stanley (1974): Obedience to Authority. An Experimental View. New York.
- Moser, Heinz (1978): Einige Aspekte der Aktionsforschung im internationalen Vergleich. In: Moser/Ornauer (Hrsg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung, S. 173–189.
- Mutsch, Ulrike (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern, [http://othes.univie.ac.at/23971/1/20121018_0104284.pdf, 15.1.2014].
- Niesyto, Horst (2014): Medienpädagogische Praxisforschung. In: Hartung, Anja; Schorb, Bernd; Niesyto, Horst; Moser, Heinz; Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung, S. 173-192).
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- OECD (2005): Definition und Auwahl von Schlüsselkompetenzen. [http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf, 6.2.2015].
- Pietraß, Manuela (2005): Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. Kopaed: München, S. 39-50.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33,1, 52-69.
- Schaffar, Andrea, Friesinger, Claudia (2013): Digital natives: myth busted Digitale Kompetenzen und habituelle Verstrickungen. In: Medienimpulse [http://www.medienimpulse.at/articles/view/613, 15.1.2014]
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel University Press: Kassel.
- Schluß, Henning (2007): Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. In: Die Deutsche Schule, H. 1, S. 37-49.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: Medien + Erziehung, 53 (5), S. 50-56.
- Senkbeil, Martin; Ihme, Jan Marten; Wittwer, Jörg (2013): Entwicklung und erste Validierung eines Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 671-691.
- Sowka, Alexandra;, Hefner, Dorothée; Klimmt, Christoph (2013). Die standardisierte Messung komplexer Konzepte in der Kommunikationswissenschaft: Probleme der Normativität und Generalisierbarkeit am Beispiel von "Medienkompetenz". In Naab, T.; Schlütz, D.; Möhring, W.; Matthes, J. (Hrsg.), Standardisierung und Flexibilisierung als Herausforderungen der kommunikations und publizistikwissenschaftlichen Forschung. Köln.
- Sutter, Tilmann (2010): Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In: Herzig, B.; Meister, D.; Moser, H.; Hiesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 41-58.
- Swertz, Christian (2004): Medienbildung. Skeptische Anmerkungen zum Beitrag der Cultural Studies. In: Spektrum Freizeit 2 (2004), S. 49-56.
- Swertz, Christian (2008): Bildungstechnologische Medienpädagogik. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 66-74.
- Swertz, Christian (2009): Medium und Medientheorien. In: Meder, Norbert; Allemann-Ghionda, Christina; Uhlendorff, Uwe: Umwelten. Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik. Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2: Ferdinand Schöningh: Paderborn u. a., S. 751-780.





- Swertz, Christian (2012): Utopologische Medienpädagogik. Ein Plädoyer für das methodische Bedenken der Zukunft. In: Blaschitz, Edith; Brandhofer, Gerhard; Nosko, Christian; Schwed, Gerhard (Hrsg.): Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, S. 39-55.
- Swertz, Christian (2013): Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron? In: Biermann, Ralf; Fromme, Johannes; Verständig, Dan (Hrsg.): Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe. Springer: Wiesbaden, S. 69-88.
- Swertz, Christian (2015): Die semantische Ordnung der Dinge im Web. Bildung mit den HTTP-Dämonen zwischen Widerstreit und adaptiver Regelung. In: Medienimpulse 3/2015 [http://medienimpulse.at/articles/view/807/].
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo (2002): Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Treumann, Klaus Peter, Baacke, Dieter; Haacke, Kirsten; Hugger, Kai-Uwe; Vollbrecht, Ralf (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leske und Budrich.
- Treumann, Klaus Peter; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe; Burkatzki, Eckhard; Hagedordn, Körg; Kämmerer, Manuela; Strotzmann, Mareike; Wegener, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Opladen: VS-Verlag.
- Weniger, Erich (1952): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim, S. 7-22.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Leske + Budrich: Opladen.
- Zimbardo, Philipp (2005): Das Stanford Gefängnis Experiment. Eine Simulationsstudie über die Sozialpsychologie der Haft. 3. Auflage, Goch.

II Bericht über die Einbindung der SchülerInnen

1 Beiträge der SchülerInnen zu den Forschungsergebnissen

Die SchülerInnen waren selbst als ForscherInnen tätig und haben insbesondere die Fragen zum Medienkompetenztest entwickelt, den Prestest des Instruments durchgeführt und die Daten der Hauptuntersuchung erhoben. Darüber hinaus haben sich die SchülerInnen an den Rückmeldungsrunden beteiligt. Die Rückmeldungsrunden mit den LehrerInnen und SchülerInnen zielten darauf ab, den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, das im Wesentlichen von ihnen erstellte Produkt, den Online-Medienkompetenz-Fragebogen, zu begutachten und zu bewerten. Die SchülerInnen haben dabei Änderungswünsche entwickelt, die in der Überarbeitung des Fragebogens umgesetzt worden sind. Die Details dieser Arbeitsschritte sind im ersten Abschnitt dieses Berichts bereits dargestellt worden.

Beispielhaft wird im Folgenden ergänzend eine der Rückmeldungsrunden, die in der NMSi College Hernals umgesetzt wurde, ausführlicher dargestellt. Es handelt sich um den 2. Termin der Rückmeldungsrunde, der im NMSi College Hernals mit den LehrerInnen Mag. Mustafa Kucin und Susanne Haas in der Klasse: 4A (ehemals 3A) am 17.11.2015 durchgeführt worden ist.

Die SchülerInnen geben an, dass ihnen allen der Fragebogen sehr gut gefallen hat. Darüber hinaus erklären sie, dass sie sich sehr gefreut haben, beim Ausprobieren und Testen des Fragebogens auf ihre eigenen Fragen gestoßen zu sein und dass sie keinerlei Verständnisschwierigkeiten bei der Beantwortung einzelner Fragen gehabt haben.



Während den meisten SchülerInnen die Gestaltung des Fragebogens mit unterschiedlichen Farben und Kategorien gut gefallen hat, stellten einige SchülerInnen fest, dass ihnen eine breitere Farbpalette besser gefallen hätte. Nach einer Erklärung von SchülerInnen aus derselben Klasse, dass die Farbgestaltung mit den Medienkompetenzkategorien zusammenhängt, ließen sie diesen Kritikpunkt jedoch fallen.

Auch der Prozentbalken, der anzeigt, wie viele Fragen pro Durchgang schon beantwortet sind und wie viele es noch zu beantworten gilt, wird von einigen als problematisch wahrgenommen. Da jedoch der Großteil der SchülerInnen diesen Balken eher als hilfreich denn als hinderlich auffasst, wurde beschlossen, ihn beizubehalten.

Ein weiterer Verbesserungsvorschlag bezog sich auf die **Schriftgröße** der Fragen des Online-Tools: Die SchülerInnen erklären, sie hätten sich schwer getan, die Fragen problemlos lesen zu können, sie seien "zu klein geschrieben". Dieser Kritikpunkt wird vom Forschungsteam aufgenommen und die Schriftgröße den Wünschen der SchülerInnen entsprechend angepasst.

Des Weiteren erklären die SchülerInnen, dass im Anschluss an einen ausgefüllten Fragebogen die jeweils richtig und falsch beantworteten Fragen angezeigt und pro Durchgang mehr Fragen gestellt werden sollen (statt 8 werden 12-20 Fragen von den SchülerInnen und auch von den LehrerInnen empfohlen). Auch dies wird vom Forschungsteam entsprechend geändert.

Die SchülerInnen merken darüber hinaus kritisch an, dass einige Fragen für sie (zu) leicht zu erraten sind. In diesem Zusammenhang erklärt die Klassenlehrerin Frau Haas jedoch, dass sich nur wenige tatsächlich allgemein leicht getan haben, die Fragen allesamt richtig zu beantworten. Die anderen würden sich gerade nur nicht trauen, zu sagen, dass der Fragebogen für sie eine Herausforderung war.

Einige SchülerInnen stellen auch fest, sie hätten gerne noch mehr Fragen ergänzt, die auch andere mediale Themenbereiche umfassen und mehr als eine Antwortmöglichkeit bieten. Da das Projekt jedoch bereits so weit fortgeschritten ist (und die SchülerInnen auch mehrfach Gelegenheit hatten, Fragen zu formulieren und nachträglich ans Forschungsteam zu schicken), kann diesbezüglich nicht mehr ergänzend gearbeitet werden.

Damit verbunden ist auch der Kritikpunkt, dass es sehr viele **ähnliche** Fragen gibt (z. B. sehr viele sehr ähnliche Facebook-Fragen), was dem Spaß am mehrfachen Bearbeiten des Fragebogens eindeutig abträglich ist. Hier wird dem Wunsch der SchülerInnen entsprochen und einige der sehr ähnlichen Fragen werden aus dem Fragebogen entfernt.

Bei manchen Fragen war für die SchülerInnen nicht klar, welchen Sinn eine spezifische Frage hat, was damit herausgefunden oder wozu sie dienen soll (z. B. "Wer ist der Gründer von Snapchat?"). Nach einer Erklärung, was durch solche Fragen gefördert wird und weshalb diese Fragen wichtig sind, waren die SchülerInnen größtenteils zufrieden.

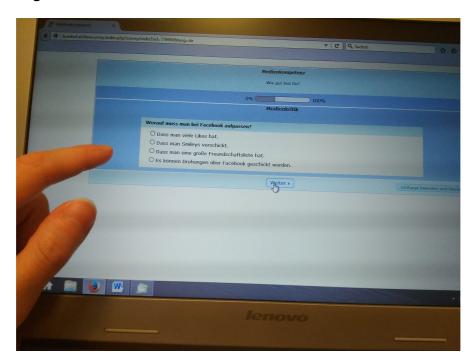
Die SchülerInnen kündigen an, dass sie gemeinsam mit den LehrerInnen ein Video zum Projekt InMeLi erstellen werden, welches dann bei der Abschlussveranstaltung am 26.1.2016 in Hernals gezeigt werden wird. In demVideo (2-5 Min.) werden die SchülerInnen das Projekt erklären und verdeutlichen, was aus ihrer Perspektive gut daran war, was Spaß gemacht hat, was die SchülerInnen jeweils gemacht, inwiefern sie geforscht haben und ob sie an einem solchen Projekt erneut teilnehmen wollen würden. Die Form der Darstellung wird dabei den SchülerInnen frei überlassen.

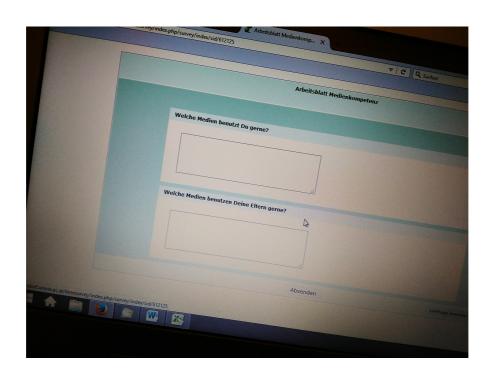
Die LehrerInnen beurteilen die Handreichung ist den Lehrpersonen zufolge sehr gut geeignet für die praktische Medienarbeit mit SchülerInnen. Sie wird als übersichtlich und informativ angesehen, auch aufgrund des relativ großen Umfanges der Handreichung. Dies macht es auch sehr leicht, mit dem Online-Fragebogen und der Handreichung zu arbeiten, wenn man das Projekt nicht kennt und nicht daran mitgewirkt hat.





2 Druckfähiges Fotomaterial

















3 Überblick über die direkt und indirekt erreichten SchülerInnen

Bei den 195 SchülerInnen im Alter von 13-15 Jahren, die am Forschungsprojekt InMeLi mitgewirkt haben, handelt es sich um 80 Mädchen und 115 Jungen. Von diesen haben 60 Mädchen und 71 Jungen einen Migrationshintergrund.





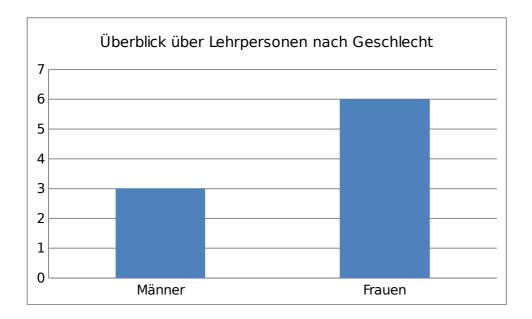
Projekt: SPA/05 - 133/InMeLi

				direkt eing	ebundene S	Schüler/innen			indirekt
Name der Kooperationsschule	Anzahl der Klassen	Anzahl der Mädchen	Anzahl der Buben	gesamt pro Schule	Alter von bis	Anzahl der Kinder mit Migrations- hintergrund	davon Mädchen	davon Buben	
NSMi College Hernals	3	35	48	83		59	27	32	92
GTMS Anton-Sattler-Gasse	2	20	35	55		35	16	19	63
NMSi&JHS Konstanziagasse	1	13	15	28		17	8	9	32
WMS Loquaiplatz	1	12	17	29		20	9	11	28
				0		0			
Gesamtzahl		80	115	195		131	60	71	215

Anzahl der beteiligten Studierenden	١	w	m
	0	0	0

Anzahl der beteiligten angehenden			
Lehrpersonen		w	m
	0	0	0





Bei den am Projekt mitwirkenden Lehrpersonen handelt es sich um 3 Männer und 6 Frauen im Alter von 26-59 Jahren.

III Längerfristige Zusammenarbeit und gemeinsame Aktivitäten

Im Mittelpunkt der längerfristigen Zusammenarbeit und der weiteren gemeinsamen Aktivitäten steht das Handbuch für LehrerInnen. In dem Handbuch werden Hinweise zur Verwendung des entwickelten Tests im Unterricht gegeben. Es wurden Hinweise zur Durchführung einer Unterrichtsstunde und einer Unterrichtsreihe, die sich an den im Projekt durchgeführten Workshops orientiert, aufgenommen.

Vor der dritten Workshoprunde wurde das Handbuch von den LehrerInnen im Blick auf die längerfristige Zusammenarbeit getestet und beurteilt. Die Änderungsvorschläge wurden in das Handbuch integriert. Es wurde vereinbart, sich über die weitere Verwendung des Handbuchs auszutauschen und das Handbuch gemeinsam auf der Grundlage der Erfahrungen zu pflegen.

Ebenfalls in der dritten Workshoprunde wurde mit den LehrerInnen und SchülerInnen ein weiterer Austausch über die Erfahrungen mit dem Test vereinbart. Notwendige Aktualisierungen oder noch auftretende Fehler werden von den SchülerInnen und den LehrerInnen übermittelt und anschließend von der Projektleitung eingepflegt. Dazu wird auch die die Projektwebseite weiterhin gepflegt.

Zwischen den Projektpartnern und den beteiligten LehrerInnen wurde vereinbart, die im Projektantrag geplante Entwicklung von Fortbildungsmodulen nicht sofort zu realisieren, da die Lehramtsausbildung und die Weiterbildung für LehrerInnen in Österreich derzeit und mit Wirkung zum Wintersemester 2016 grundlegend umstruktuiert wird (vgl. dazu auch http://medienimpulse.at/ausgaben/4-2015-medienbildung-im-kontext-der-paedagoginnenbildung-neu-teil-2). Zugleich wurde das Medienzentrum der PH Wien reorganisiert. Wegen der damit verbundenen Veränderungen von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Abläufen ist es im Moment kaum möglich, neue Angebote zu etablieren. Allerdings ist zugleich auch damit zu rechnen, dass durch die Reorganisationen Gelegenheitsfenster entstehen. Um Gelegenheiten nötigenfalls auch kurzfirstig nutzen zu können, informieren sich die PartnerInnen über die laufende Entwicklung.





IV Stellungnahmen von beteiligten WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen

Statement Birgit Haiko (Kooperationslehrerin, WMS Loquaiplatz):

Die Workshops waren gut organisiert und gut gemacht, besonders der Part des Medienzentrums. Dadurch war es auch für alle Beteiligten lehrreich und die Kompetenzerweiterung in Bezug auf die Nutzung der angewendeten Medien sichtbar. Da die Schüler und Schülerinnen sehr aufmerksam mitgemacht haben, war es für mich evident, das dort angesetzt wurde, wo die Kenntnisse der Jugendlichen lagen. Ich würde mit meiner Klasse gern wieder an einem solchen Projekt teilnehmen. Der Mehrwert für mich als Klassenlehrerin bestand zum einen darin, meine Schülerinnen und Schüler in einem anderen Rahmen/Setting zu erleben und ihre Arbeit und Kompetenz auf diesem Gebiet zu beobachten, zum anderen hat sich meine Medienkompetenz insbesondere während der Workshops erweitert.

Statement Univ. Prof. Dr. Christian Swertz (Projektleitung):

Mit SchülerInnen, die neue Mittelschulen besuchen, in einem Projekt so zusammen zu arbeiten, dass die SchülerInnen als gleichberechtigte KollegInnen behandelt werden, war eine neue und bereichernde Erfahrung. Die SchülerInnen haben wenig Probleme damit gehabt, sich in ihre Rolle hineinzufinden und mit dem Projektteam zusammen zu arbeiten. Sie sind souverän aufgetreten und haben ihre Teile des Peojekts sehr selbstständig gestaltet. Wir hoffen, dass einige der SchülerInnen unserer Einladung zu einem Studium an der Universität Wien folgen werden.

Statements der Schülerinnen und Schüler

"Es waren interessante Workshops. Ich konnte viel ausprobieren und habe dabei viel über Medienkompetenz gelernt."

"Es war interessant auszuprobieren, wie Tests gemacht werden."

"Es war gar nicht so einfach, den Test zu beantworten, obwohl wir die Fragen selbst gemacht haben."

"Es hat mir Spaß gemacht, mit den Tablets zu arbeiten. Hoffentlich machen die LehrerInnen mit uns jetzt öfters solche Projekte."

"Ich habe viel darüber nachgedacht, was ich mit Medien jeden Tag so mache."





Teil 2: Projektbeschreibung 2

I Projektbeschreibung

Im Forschungsprojekt "Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen" (InMeLi) geht es um die Förderung von Medienkompetenz und die Reflexion des Medialen Habitus von SchülerInnen.

Medienkompetenz wird in InMeLi als wichtige Kompetenz für die Teilnahme von souveränen Bürgerinnen und Bürgern an demokratischen Wissensgesellschaften, in denen Kultur, Politik und Ökonomie in hohem Maße durch mediale Kommunikation bestimmt sind, verstanden. Mit dem Medienkompetenzbegriff wird sowohl die Fähigkeit zum Nachdenken über Medien als auch die Fähigkeit zum Gebrauch von Medien angesprochen. Menschen als Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure rücken dabei in den Mittelpunkt.

Der Mediale Habitus ist als Teil des Gesamthabitus relevant für die Lebenschancen junger Menschen. Der Habitus bezeichnet relativ stabile Einstellungen und Überzeugungen, die in der Kindheit und Jugend erworben werden. Der Habitus kommt im Geschmack zum Ausdruck. Durch einen passenden Geschmack kann die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen demonstriert werden. Wenn das nicht gelingt, werden Menschen aus sozialen Gruppen ausgeschlossen. Insbesondere Menschen aus sozial benachteiligten Klassen werden auf diesem Weg von vielen gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten ausgeschlossen. Den eigenen medialen Habitus zu kennen und damit umgehen zu können, kann daher einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der eigenen gesellschaftlichen Chancen leisten.

Im Projekt InMeLi wurde dazu ein Online-Test durch 13-15jährige Schülerinnen und Schüler von Neuen Mittelschulen entwickelt. Ifgn mehreren Workshops arbeiteten die Schülerinnen und Schüler mit dem wissenschaftlichen Projektteam zusammen. Dabei wurden eine partizipative Unterrichtsmethode und eine partizipative Forschungsmethode miteinander verbunden. Orte der gemeinsamen Forschungstätigkeit waren dabei sowohl die Schulen der Schülerinnen und Schüler, als auch die Universität Wien. Auf Basis der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Mediennutzung, ihren Medienvorlieben und den potenziellen Gefahren, die aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit Mediennutzung verbunden sind, erarbeiteten sie in den Workshops mit Unterstützung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einen Online-Medienkompetenz-Test. Dieser Test ist frei zugänglich unter: http://lerndorf.at/mk.

Die Schülerinnen und Schüler haben den Online-Test durch die Konzeption und Formulierung der Fragen selbst entwickelt. Dadurch konnte vermieden werden, dass die Testergebnisse durch eine komplizierte Sprache (elaborierten Code), die sonst bei Tests zur Benachteiligung führen kann, verfälscht werden. Außerdem haben die Schülerinnen und Schüler sich während der Konzeption der Fragen ein alltagsnahes Verständnis des Medienkompetenzbegriffs erarbeitet. Die Fragen sind dadurch auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bezogen und machen für die Schülerinnen und Schüler auch ohne umfangreiche Erklärungen Sinn.

Das haben auch die durch die Schülerinnen und Schüler durchgeführten Tests des Tests gezeigt: Die Schülerinnen und Schüler der beteiligten Klassen haben sich zuerst gegenseitig getestet und anschließend eine größere Erhebung mit über 600 Testfällen in ihren sozialen Netzwerken durchgeführt. Die Ergebnisse der Tests haben nicht nur gezeigt, dass viele Schülerinnen und Schüler über eine relativ hohe Medienkompetenz verfügen, sondern auch deutlich gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Test selbstständig ihre eigene Medienkompetenz messen und ihren Medialen Habitus reflektieren können.





Gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen wurde dazu auch eine Handreichung mit praktischen Beispielen und Hintergrundinformationen für den Einsatz des Online-Tests im Unterricht erarbeitet. Die Handreichung enthält zwei Szenarien für die Verwendung des Tests im Unterricht. Das erste Szenario hat den Umfang einer Unterrichtsstunde und ist auch für Supplierstunden geeignet. Das zweite Szenario umfasst drei Unterrichtsstunden. Dabei ist auch die Produktion von Inhalten durch die Schülerinnen und Schüler mit ihren Smartphones vorgesehen. Zusätzlich zu den Szenarien sind eine kurze Definition des Medienkompetenzbegriffs und eine Liste mit den richtigen Antworten zu den Fragen im Test enthalten.

Das Projekt InMeLi schließt an die Empfehlungen der Abteilung Medienbildung im Bundesministerium für Bildung und Frauen an. Mit dem Grundsatzerlass Medienerziehung wurde eine fundierte Grundlage für die Vermittlung von Medienkompetenz in österreichischen Schulen gelegt. Das Forschungsprojekt InMeLi leistet im Sinne des Grundsatzerlasses Medienerziehung einen Beitrag zur Vermittlung von Medienkompetenz und zur Reflexion des Medialen Habitus.

II Description of the project

The research project "Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen [Development of an Instrument for Surveying and reflecting Media Literacy and the Media Habitus]" (InMeLi) aims at the facilitation of Media Literacy and the facilitation of reflecting the Media Habitus of students.

Media Literacy is considered as an important competence for the participation of sovereign citizens in democratic knowledge societies, where culture, politics and economy are highly determined by media based communication. Media literacy includes the capability to think about media and the competence to use media. The project focuses on the individual as an decision impulse positing actor.

The Media Habitus as a part of the general Habitus is relevant for the opportunities of young people in life. Habitus means attitudes and and beliefs that are relatively stable over time. The Habitus is learned mainly during childhood and youth. It is expressed in the personal taste. By showing a suitable taste people can demonstrate their affiliation to social groups. If they are not able to show a suitable taste, they are excluded. Considerably people from socially disadvantaged classes are excluded from participating in many fields of society that way. To know the own Media Habitus and to be able to deal with the own Media Habitus might improve the chances of disadvantages people in society.

During the course of the project InMeLi an online-test for Media Literacy has been developed by 13-15years old students of Hauptschulen (a school type in Austria where underprivileged students are more likely than in other schools). The students worked as scientists together with the research team in a participative way. To do so, a participatory learning method has been connected with a participatory research method. Working places of the collaborated research activities were the students schools as well as the University of Vienna. Based on the practical and theoretical examitation of their own media use, their preferred media and their perspective on potential risks of using media during those workshops, the students conceptualized an online "Medienkompetenz-Test [Media Literacy-test]". This test is generally accessible: http://lerndorf.at/mk.

Students developed the online-test by conceptualizing and phrasing the test items. By doing so, a falsification of test results by complicated diction has been avoided. Additionally students created an understanding of media literacy which is close to their everyday life. Thus all items are related to their life-world. Consequently, all items make sense for the students even without further explanation.

This has been confirmed while students tested the test. First, students who participated in the project tested each other. Subsequently the conducted test in their social networks with more than 600 participants. Results





showed, that many students have a relatively high media literacy. Additionally it turned out that students are able so self-test media literacy and reflect their Media Habitus.

Together with teaching staff, an assistance including models and background information for the application of the test in the classroom has been developed. Two scenarios for lessons have been included: An one-hour-scenario which is suitable for replacement lessons and a three hour scenario that includes the production of content by students with their own Smartphones.

The project applies the recommendations of the department for Medienbildung at the Federal Ministry for Bildung and Women. With the decree for Media Education a sound basis for teaching Media Literacy in Austrian schools has been has been set. The research project InMeLi delivers a contribution to teach Media Literacy and to reflect the Media Habitus.





Teil 3: Informationen für die Programmevaluierung

I Teilnahmebestätigungen und Partnerschaftsurkunden

Art	Anzahl
Teilnahmebestätigungen für SchülerInnen	195
Zertifikate für LehrerInnen	7
Partnerschaftsurkunden für Schulen	4

1. Beispiel für die Teilnahmebestätigungen, die beim dritten Workshop mit den SchülerInnen am Institut für Bildungswissenschaft an die SchülerInnen übergeben wurden:

Teilnahmebestätigung

am Sparkling Science-Forschungsprojekt
"In Mel i —

Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen"

Der/die Schüler/in hat mit Interesse und aktiver Tatkraft die Forschenden von Universität Wien und PH Wien bei der Umsetzung des Forschungsprojektes InMeLi unterstützt und damit nicht nur zu dessen Gelingen beigetragen, sondern auch eigene Vorerfahrungen im Bereich wissenschaftlicher Forschungsarbeit gesammelt.









Für die SchülerInnen wurde zusätzlich Informationsmaterial zur Studienfinanzierung und zur Zulassung an der Universität Wien zusammengestellt, übersichtlich aufbereitet und mit einer Erläuterung übergeben. Die SchülerInnen wurden im Rahmen der dritten Workshoprunde ausdrücklich zur Aufnahme eines Studiums eingeladen.





2. Beispiel für die Partnerschaftsurkunden, die beim Abschlussevent an Vertreterinnen und Vertreter der mitwirkenden Schulen vergeben wurden:

Partnerschaftsurkunde

des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien mit der GTMS Anton-Sattler-Gasse

Die GTMS Anton-Sattler-Gasse hat erst durch ihr Mitwirken und durch die erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Projektteam und deren Projektpartnern die Umsetzung des Sparkling Science-Forschungsprojekts "InMeLi — Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen" möglich gemacht.

Die Universität Wien und das wissenschaftliche Projektteam hinter InMel.i bedanken sich bei allen Mitwirkenden, die mit Interesse und aktiver Tatkraft die Forschenden von Universität Wien und PH Wien sowie die Projektpartner des wienXtra Medienzentrums bei der Umsetzung des Forschungsprojektes InMel.i unterstützt und damit wesentlich zu dessen Gelingen beigetragen haben.









3. Beispiel für die Zertifikate, die an die mitwirkenden Lehrpersonen der Partnerschulen beim Abschlussevent übergeben wurden:

Zertifikat

Mag. Mustafa Kucin

Herr Mag. Mustafa Kucin hat mit Tatkraft die Forschenden von Universität Wien und PH Wien bei der Umsetzung des Sparkling Science-Forschungsprojekts "InMeLi – Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen" unterstützt und damit wesentlich zu dessen Gelingen beigetragen.

Dafür bedankt sich das gesamte Forschungsteam von InMeLi hiermit herzlichst!











Die Urkunden für die jeweils nicht anwesenden Personen wurden nachträglich überreicht.

II Öffentlichkeitsarbeit

1 Publizierte und eingereichte Fachartikel

Swertz, Christian; Mildner, Katharina (2015): Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems. In: medienimpulse 4/2015 [http://www.medienimpulse.at/articles/view/864]

Swertz, Christian; Mildner, Katharina (2016): Architektur der Medienkompetenz. Wissenschaftstheoretische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien (in Begutachtung).

Swertz, Christian; Mildner, Katharina (2016): Erfahrungen mit dem Einsatz eines von SchülerInnen entwickelten Medienkompetenztests zur Vermittlung von Medienkompetenz (in Begutachtung).

Swertz, Christian; Mildner, Katharina (2016): Der Mediale Habitus von 12-15jährigen SchülerInnen. Anmerkungen zu Grenzen und Reichweiten des Begriffs auf Grundlage einer empirischen Untersuchung von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen (in Vorbereitung).

2 Tagungsbeiträge

Mildner, Katharina (2015): Medienkompetenz und medialer Habitus von SchülerInnen. Ergebnisse des Sparkling-Science-Projekts InMeli. In: Tag der Forschung an der PH Wien, Wien, 17.4.2015.

Mildner, Katharina; Swertz, Christian; Berger, Christian; Scheidl, Gerhard (2015): Zur Frage der Realisierung eines demokratisierenden Machtausgleichs bei der Gestaltung eines schulübergreifenden digitalen Raumes. Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Sparkling-Science-Projekt "InMeLi". In: Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Klagenfurt, 31.8.2015.

Swertz, Christian (2015): Medienkompetenz. In: Internet Governance Forum Österreich: TU Wien, Wien, 17.9.2015.

Swertz, Christian (2015): Solidarisch-libertäre Medienpädagogik. In: Medienbildung wozu? Innsbruck: Universität Innsbruck, 27.2.2015.

Swertz, Christian (2016): Relating openess in theory and practice in the development of a media literacy test by students for students. Dublin: ECER 2016 (angenommen).

Swertz, Christian; Mildner, Katharina (2016): Architektur der Medienkompetenz. Wissenschaftstheoretische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien. Wien: Herbsttagung der DgfE – Kommission Medienpädagogik (eingereicht)

3 Medienberichte

Es sind keine Medienberichte bekannt.





4 Veranstaltungen

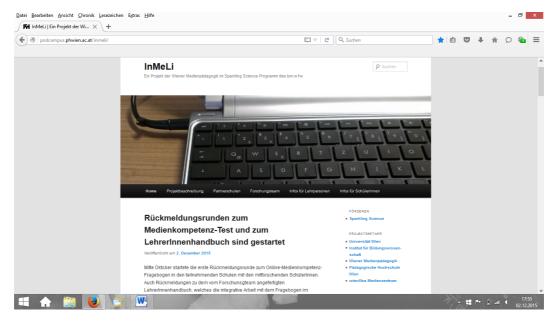
Mildner, Katharina (2015): InMeLi – Einblicke in den Medienalltag von 13-14jährigen. Weiterbildungsveranstaltung für wienXtra-MitarbeiterInnen, Wien, 14.9.2015.

Mildner, Katharina (2015): Workshop zur Medienkompetenzförderung – die praktische Arbeit mit dem Fragebogen aus dem Projekt InMeli. In: Barcamp der Initiative Medienbildung JETZT. Wien, 13.8.2015

5 Weitere Aktivitäten

Milder, Katharina; Swertz, Christian (2016): InMeLi Abschlußveranstaltung. In: NMS College Hernals, 26.1.2016 (mit beteiligten SchülerInnen, beteiligten LehrerInnen, beteiligten Schulleitungen, der Bezirksvorsteherin, der Leitung des Sparkling-Science- Programms und den wissenschaftlichen Projektpartnern)

Milder, Katharina (2016): InMeLi Blog. [http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/].







Mildner, Katharina (2016): Infopostkarte InMeLi.

MEDIEN...

Find's raus!

=> http://lerndorf.at/mk <=

=> InMeLi <=

...KOMPETENT

InMeLi – Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen

Mehr Infos dazu findest Du unter: http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/

InMeLi ist ein Projekt von...













Mildner, Katharina (2014): Partizipative Forschung zur Medienkompetenz. Bildschirmpräsentationen für die Infoschirme am Institut für Bildungswissenschaft zur Information über das Sparkling Science-Projekt InMeLi.



Mildner, Katharina (2016): Medienkompetenz-Test fertig! Bildschirmpräsentationen für die Infoschirme am Institut für Bildungswissenschaft zur Information über das Sparkling Science-Projekt InMeLi.









UNIVIE | Forschung

Partizipative Forschung der Wiener Medienpädagogik: Medienkompetenz-Test fertig!

In Kooperation mit den SchülerInnen von vier Wiener Mittelschulen wurde im Zuge des Sparkling Science-Projekts InMeLi ein Online-Fragebogen zur Erhebung und Reflexion von Medienkompetenz und Medialem Habitus entwickelt.
Online verfügbar unter:

http://lerndorf.at/mk

Ausführlichere Infos zum Projekt: http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/







Teil 4: Themenanregungen

I Computerspieldesign

Themenvorschlag von	
Einrichtung	Univeristät Wien
ggf. Abteilung / Institut:	Bildung, Biographie und Medien Institut für Bildungswissenschaft
Adresse (Straße, Nr., PLZ, Ort):	Sensengasse 3a, 1090 Wien

Forschungsfeld Bitte nennen Sie ein Forschungsfeld Ihres Bereiches, der für Jugendliche interessant sein könnte.

Computerspieldesign

Beispielprojekt Bitte nennen Sie ein dazu passendes Beispielprojekt Ihres Institutes.

Ecodesign Lernspiel

Link zum Projekt: http://medienpaedagogik.univie.ac.at/forschung/abgeschlossene-projekte/ecodesign/

Kurzbeschreibung (1-3 Absätze): Gemeinsam mit der TU Wien wird ein digitales Lernspiel entwickelt, dass SchülerInnen der Oberstufe Wissen zu ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeit vermitteln soll. Basierend auf einem didaktischen Konzept, das von der Wiener Medienpädagogik entwickelt wurde, ist die SULI Simulation implementiert worden. In dieser Simulation sollen die SchülerInnen Produkte nachhaltig herstellen und an andere SchülerInnen "verkaufen". Ziel dabei ist es, reale Produktentscheidungen der SchülerInnen durch dieses digitale Spiel im Sinne von ökologischer Nachhaltigkeit zu beeinflussen.

Einstiegsliteratur Bitte führen Sie nachfolgend einen oder mehrere Tipps bzw. Links für Einstiegsliteratur an, die für Jugendliche im Alter zwischen 17 und 19 Jahren verständlich ist.

Margit Pohl, Markus Rester, Peter Judmeier, Leopold Daniela (2008): Designing Game Based Learning – a Participatory Approach. In: Proceedings of Ed-Media Conference 30. Juni - 4. Juli 2008.





Themenanregungen für vorwissenschaftliche Arbeiten und Diplomarbeiten

Welchen Aspekt/Welches Thema könnten Jugendliche im Rahmen einer vorwissenschaftlichen Arbeit behandeln? Die Länge der Arbeit ist mit 40.000 bis 60.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen und Abstract, exkl. Vorwort, Inhalts-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis) vorgegeben. Dies entspricht in etwa 20 A4-Seiten. Bitte formulieren Sie Anregungen, jedoch keine Fragestellung, dies ist bereits Teil der Aufgabenstellung der Jugendlichen.

- Strategien zur Computerspielentwicklung
- Merkmale von Computerspielgenres
- Der Bericht zu den Grenzen des Wachtums vom Club of Rome

Kontakt und weitere Informationen

Young Science - Zentrum für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule bei der OeAD-GmbH

Florian Groiss

1010 Wien | Ebendorferstraße 7 | T +43 1 53408-434 | F +43 1 53408-999 youngscience@oead.at| www.oead.at | www.sparklingscience.at | www.youngscience.at

Diese Angaben werden nicht veröffentlicht und dienen ausschließlich der internen Verwaltung. So werden Sie beispielsweise informiert, wenn Jugendliche Ihre Themenvorschläge aufgreifen und eine abgeschlossene Arbeit zu Ihrem Vorschlag in die Plattform hochladen. So können Sie, falls Sie Interesse haben, einen Blick in die Arbeiten der Schüler/innen werfen. Vielleicht finden Sie ja interessante Ansätze für Ihre weiteren Forschungen.

Falls Sie jedoch Schüler/innen bei der Erstellung ihrer Arbeit weitere Unterstützung anbieten möchten (beispielsweise in Form von Interviews oder weiteren Literaturtipps), veröffentlichen wir gerne Ihre unten angegebenen Kontaktdaten. Bitte kreuzen Sie hierfür in der Zeile "Weitere Hilfestellungen für interessierte Schüler/innen sind möglich" entweder ja oder nein an.

Kontaktdaten	
Weitere Hilfestellungen für intere	essierte Schüler/innen sind möglich: x nein
Titel, Vor- und Zuname:	Univ. Prof. Dr. Christian Swertz
Adresse (Straße, Nr., PLZ, Ort):	Sensengasse 3a, A 1090 Wien
Telefonnummer:	+43-1-4277-46741
Email-Adresse:	christian.swertz@univie.ac.at





Folgende Hilfestellungen sind möglich (optional):

Hinweise für Schülerinnen und Schüler

Wir freuen uns, wenn du eine Anregung dieses Themenblatts für deine Arbeit auswählst. Bitte **informiere uns** doch, **welches Thema** du bearbeitest (<u>youngscience@oead.at</u>).

Wie du weißt, wird es für dich ab Herbst 2014 die Möglichkeit geben, deine Arbeit auf diese Plattform **hochzuladen**. Diese wird dann automatisch via E-Mail an jene Wissenschaftler/innen weitergeleitet, die dein Thema vorgeschlagen haben. Du erhältst im Gegenzug ein **Zertifikat**, das dir bestätigt, dass du dich im Rahmen deiner Arbeit mit einem aktuellen Forschungsthema beschäftigt hast.

Achtung | Warnung | Wichtiger Hinweis

Bitte schreibe oben stehende Kurzbeschreibung nicht für die Formulierung des Erwartungshori-zonts ab. Die Textpassage geht, genau wie die endgültige Arbeit, durch eine **Plagiatssoftware**.

II Exzessives Computerspiel





Themenvorschlag von	
Einrichtung	Univeristät Wien
ggf. Abteilung / Institut:	Bildung, Biographie und Medien Institut für Bildungswissenschaft
Adresse (Straße, Nr., PLZ, Ort):	Sensengasse 3a, 1090 Wien

Forschungsfeld Bitte nennen Sie ein Forschungsfeld Ihres Bereiches, der für Jugendliche interessant sein könnte.

Exzessives Computerspiel

Beispielprojekt Bitte nennen Sie ein dazu passendes Beispielprojekt Ihres Institutes.

Elf/18

Link zum Projekt: http://medienpaedagogik.univie.ac.at/forschung/abgeschlossene-projekte/elf18/

Kurzbeschreibung (1-3 Absätze):

Im Rahmen des Jugendradars wurden für Österreich quantitative Daten für eine Jugendstudie (elf/18-Studie) erhoben. Das Institut für Bildungswissenschaften nimmt eine Sekundäranalyse dieser Daten vor. Neben einer quantitativen Auswertung im Blick auf den vollständigen Datensatz, wird eine Einzelfallanalyse bei drei Fällen vorgenommen um quantitative Antworten dieser Einzelfälle qualitativ zu interpretieren und zu analysieren. Die Ergebnisse dieser Auswertungen werden anschließend mit bereits bestehenden Daten, die für Österreich zur Verfügung stehen, verglichen.

Einstiegsliteratur Bitte führen Sie nachfolgend einen oder mehrere Tipps bzw. Links für Einstiegsliteratur an, die für Jugendliche im Alter zwischen 17 und 19 Jahren verständlich ist.

Griffiths, Mark D. & Davis, Mark N. O.: Does Video Game Addiction exist? – In: Raessens, Jost & Goldstein, Jeffrey: Handbook of Computer Game Studies. – Cambridge, Mass: MIT Press, 2005

Themenanregungen für vorwissenschaftliche Arbeiten und Diplomarbeiten

Welchen Aspekt/Welches Thema könnten Jugendliche im Rahmen einer vorwissenschaftlichen Arbeit behandeln? Die Länge der Arbeit ist mit 40.000 bis 60.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen und Abstract, exkl. Vorwort, Inhalts-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis) vorgegeben. Dies entspricht in etwa 20 A4-Seiten. Bitte formulieren Sie Anregungen, jedoch keine Fragestellung, dies ist bereits Teil der





Aufgabenstellung der Jugendlichen.

- Die Beudeutung exzessiven Computerspiels für die SpielerInnen
- Die Unterscheidung von exzessivem Computerspiel und Computerspielsucht
- Mädchen und Buben beim exzessiven Computerspiel

Kontakt und weitere Informationen

Young Science - Zentrum für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule bei der OeAD-GmbH

Florian Groiss

1010 Wien | Ebendorferstraße 7 | T +43 1 53408-434 | F +43 1 53408-999 youngscience@oead.at| www.oead.at | www.sparklingscience.at | www.youngscience.at

Diese Angaben werden nicht veröffentlicht und dienen ausschließlich der internen Verwaltung. So werden Sie beispielsweise informiert, wenn Jugendliche Ihre Themenvorschläge aufgreifen und eine abgeschlossene Arbeit zu Ihrem Vorschlag in die Plattform hochladen. So können Sie, falls Sie Interesse haben, einen Blick in die Arbeiten der Schüler/innen werfen. Vielleicht finden Sie ja interessante Ansätze für Ihre weiteren Forschungen.

Falls Sie jedoch Schüler/innen bei der Erstellung ihrer Arbeit weitere Unterstützung anbieten möchten (beispielsweise in Form von Interviews oder weiteren Literaturtipps), veröffentlichen wir gerne Ihre unten angegebenen Kontaktdaten. Bitte kreuzen Sie hierfür in der Zeile "Weitere Hilfestellungen für interessierte Schüler/innen sind möglich" entweder ja oder nein an.

Kontaktdaten	
Weitere Hilfestellungen für intere	essierte Schüler/innen sind möglich: x nein
Titel, Vor- und Zuname:	Univ. Prof. Dr. Christian Swertz
Adresse (Straße, Nr., PLZ, Ort):	Sensengasse 3a, A 1090 Wien
Telefonnummer:	+43-1-4277-46741
Email-Adresse:	christian.swertz@univie.ac.at





Folgende Hilfestellungen sind möglich (optional):

Hinweise für Schülerinnen und Schüler

Wir freuen uns, wenn du eine Anregung dieses Themenblatts für deine Arbeit auswählst. Bitte **informiere uns** doch, **welches Thema** du bearbeitest (<u>youngscience@oead.at</u>).

Wie du weißt, wird es für dich ab Herbst 2014 die Möglichkeit geben, deine Arbeit auf diese Plattform **hochzuladen**. Diese wird dann automatisch via E-Mail an jene Wissenschaftler/innen weitergeleitet, die dein Thema vorgeschlagen haben. Du erhältst im Gegenzug ein **Zertifikat**, das dir bestätigt, dass du dich im Rahmen deiner Arbeit mit einem aktuellen Forschungsthema beschäftigt hast.

Achtung | Warnung | Wichtiger Hinweis

Bitte schreibe oben stehende Kurzbeschreibung nicht für die Formulierung des Erwartungshori-zonts ab. Die Textpassage geht, genau wie die endgültige Arbeit, durch eine **Plagiatssoftware**.

III Künstliche Intelligenz im eLearning

Themenvorschlag von	
Einrichtung	Univeristät Wien
ggf. Abteilung / Institut:	Bildung, Biographie und Medien Institut für Bildungswissenschaft
Adresse (Straße, Nr., PLZ, Ort):	Sensengasse 3a, 1090 Wien

Forschungsfeld Bitte nennen Sie ein Forschungsfeld Ihres Bereiches, der für Jugendliche interessant sein könnte.

Künstliche Intelligenz im eLearning





Beispielprojekt Bitte nennen Sie ein dazu passendes Beispielprojekt Ihres Institutes.

INTUITEL

Link zum Projekt: http://medienpaedagogik.univie.ac.at/forschung/laufende-projekte/intuitel/

Kurzbeschreibung (1-3 Absätze): The objective of INTUITEL is to enhance state-of-the-art e-learning content and Learning Management Systems (LMS) with features that so far have been provided only by human tutors. An INTUITEL-enabled system constitutes an integrated learning environment that configures itself in response to any learner, monitors his/her progress and behaviour, combines these data with pedagogical and methodological knowledge and then by automated reasoning deduces optimal guidance and feedback. The deductive process may include the current learner performance, the daily learning attitude and emotional setting of the learner, personal aspects like gender, culture and age as well as environmental aspects like available communication bandwidth, ambient noise level, screen size and type of access device. INTUITEL therefore will be a step towards a global learning cloud, where personalized technology-enhanced learning is available for any person at any place, with any access device and under any external condition, including mobile learning scenarios. In INTUITEL, learning goals will be defined according to the desired competency, which will be mapped to the available content. At the same time, high flexibility to choose a learning pathway is maintained by offering system driven and learner directed navigation tools, thereby increasing the empowerment of teachers and learners and fostering the acquisition of methodological knowledge. By interpreting the learner's responses INTUITEL will automatically determine his/her position in a cognitive model for the particular learning content. The INTUITEL-enabled LMS then plays the role of a pedagogically skilled teacher, transparently guiding the learner towards the required competencies. Particular emphasis will be put on a widespread dissemination of INTUITEL results across the e-learning industry as well as in schools, universities and to other educational key players in collaboration with a major e-learning conference.

Einstiegsliteratur Bitte führen Sie nachfolgend einen oder mehrere Tipps bzw. Links für Einstiegsliteratur an, die für Jugendliche im Alter zwischen 17 und 19 Jahren verständlich ist.

Swertz, Christian (2004): Didaktisches Design. Ein Leitfaden für den Aufbau hypermedialer Lernsysteme mit der Web-Didaktik. Wilhelm Bertelsmann Verlag: Bielefeld

Themenanregungen für vorwissenschaftliche Arbeiten und Diplomarbeiten

Welchen Aspekt/Welches Thema könnten Jugendliche im Rahmen einer vorwissenschaftlichen Arbeit behandeln? Die Länge der Arbeit ist mit 40.000 bis 60.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen und Abstract, exkl. Vorwort, Inhalts-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis) vorgegeben. Dies entspricht in etwa 20 A4-Seiten. Bitte formulieren Sie Anregungen, jedoch keine Fragestellung, dies ist bereits Teil der Aufgabenstellung der Jugendlichen.

- Der Aufbau der Web-Didaktik





- Komponenten intelligenter tutorieller Systeme
- Didaktische Modelle

Kontakt und weitere Informationen

Young Science - Zentrum für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule bei der OeAD-GmbH

Florian Groiss

1010 Wien | Ebendorferstraße 7 | T +43 1 53408-434 | F +43 1 53408-999 youngscience@oead.at| www.oead.at | www.sparklingscience.at | www.youngscience.at

Diese Angaben werden nicht veröffentlicht und dienen ausschließlich der internen Verwaltung. So werden Sie beispielsweise informiert, wenn Jugendliche Ihre Themenvorschläge aufgreifen und eine abgeschlossene Arbeit zu Ihrem Vorschlag in die Plattform hochladen. So können Sie, falls Sie Interesse haben, einen Blick in die Arbeiten der Schüler/innen werfen. Vielleicht finden Sie ja interessante Ansätze für Ihre weiteren Forschungen.

Falls Sie jedoch Schüler/innen bei der Erstellung ihrer Arbeit weitere Unterstützung anbieten möchten (beispielsweise in Form von Interviews oder weiteren Literaturtipps), veröffentlichen wir gerne Ihre unten angegebenen Kontaktdaten. Bitte kreuzen Sie hierfür in der Zeile "Weitere Hilfestellungen für interessierte Schüler/innen sind möglich" entweder ja oder nein an.

Weitere Hilfestellungen für intere	essierte Schüler/innen sind möglich: x nein
Titel, Vor- und Zuname:	Univ. Prof. Dr. Christian Swertz
Adresse (Straße, Nr., PLZ, Ort):	Sensengasse 3a, A 1090 Wien
Telefonnummer:	+43-1-4277-46741
Email-Adresse:	christian.swertz@univie.ac.at

Hinweise für Schülerinnen und Schüler





Wir freuen uns, wenn du eine Anregung dieses Themenblatts für deine Arbeit auswählst. Bitte **informiere** uns doch, welches Thema du bearbeitest (<u>youngscience@oead.at</u>).

Wie du weißt, wird es für dich ab Herbst 2014 die Möglichkeit geben, deine Arbeit auf diese Plattform **hochzuladen**. Diese wird dann automatisch via E-Mail an jene Wissenschaftler/innen weitergeleitet, die dein Thema vorgeschlagen haben. Du erhältst im Gegenzug ein **Zertifikat**, das dir bestätigt, dass du dich im Rahmen deiner Arbeit mit einem aktuellen Forschungsthema beschäftigt hast.

Achtung | Warnung | Wichtiger Hinweis

Bitte schreibe oben stehende Kurzbeschreibung nicht für die Formulierung des Erwartungshori-zonts ab. Die Textpassage geht, genau wie die endgültige Arbeit, durch eine **Plagiatssoftware**.

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/ or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

