

Hochschule Esslingen
University of Applied Sciences

Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege

Sommersemester 2013

Masterarbeit

„Mediencout“ – Dem Umgang mit Medieninhalten kritisch begegnen

Dargestellt am Beispiel eines Präventionsprojektes zur Medienbildung
am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach a.N.

Verfasserin: Anne-Kristin Werner

Matrikelnummer: 744101

E-Mail-Adresse: anwesp04@hs-esslingen.de, wannekri@gmx.net

Betreuerin: Prof. Dr. phil. Dipl.-Päd. Dagmar Beinzger

Zweitbetreuer: Prof. Dr. phil. habil. Kurt Möller

Esslingen, im August 2013

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abkürzungsverzeichnis..... | III |
| Abbildungsverzeichnis..... | IV |
| Tabellenverzeichnis..... | V |
| Einleitung | 1 |
| TEIL I – Theoretische Grundlagen | 3 |
| 1 Grundlagen der Medienpädagogik und Medienerziehung | 3 |
| 1.1 Zur Notwendigkeit der Medienpädagogik und Medienerziehung | 3 |
| 1.2 Begriffsbestimmung Medienpädagogik und Medienerziehung..... | 6 |
| 1.3 Aufgaben und Ziele der Medienerziehung | 8 |
| 2 Medienbildung in der Schule | 12 |
| 2.1 Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Medienbildung in der Schule..... | 12 |
| 2.2 Verankerung der Medienbildung im baden-württembergischen Bildungsplan | 15 |
| 2.3 Chancen und Herausforderungen der schulischen Medienbildung | 18 |
| 3 Das Präventionsprojekt „Mediencout“ als außerschulischer Kooperationspartner zur Medienbildung | 22 |
| 3.1 Idee und Zielsetzung | 23 |
| 3.2 Entstehung, Zusammensetzung und Zielgruppe | 25 |
| 3.3 Inhaltlich didaktischer Ansatz | 26 |
| 4 Entwicklung der Forschungsfrage | 29 |
| 4.1 Bisherige Erkenntnisse: eine Zwischenbilanz..... | 29 |
| 4.2 Forschungsstand..... | 31 |
| 4.3 Erkenntnisinteresse und Fragestellung..... | 32 |
| TEIL II – Empirisches Vorgehen | 33 |
| 5 Forschungsdesign | 33 |
| 5.1 Methodologische Positionierung..... | 33 |
| 5.2 Datenerhebung | 36 |
| 5.2.1 Darstellung und Begründung des ExpertInneninterviews | 36 |

| | | |
|------------------------------------|--|-----------|
| 5.2.2 | Konstruktion des Interviewleitfadens | 38 |
| 5.2.3 | Feldzugang | 42 |
| 5.2.4 | Sampling | 44 |
| 5.2.5 | Durchführung der Interviews | 45 |
| 5.3 | Datenauswertung | 46 |
| 5.3.1 | Datenaufbereitung und Dokumentation | 46 |
| 5.3.2 | Darstellung und Begründung der qualitativen Inhaltsanalyse | 48 |
| 5.3.3 | Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse..... | 50 |
| 5.4 | Reflexion des Forschungsprozesses | 54 |
| TEIL III – Ergebnisse | | 56 |
| 6 | Darstellung der Ergebnisse | 56 |
| 7 | Diskussion zentraler Ergebnisse und ihre Bedeutung für die Medienbildung am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach a.N. | 63 |
| | Nachwort..... | 69 |
| | Literatur- und Quellenverzeichnis | 72 |
| | Erklärung..... | 79 |
| | Anhangsverzeichnis | 80 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------------|--|
| d.h. | das heißt |
| FSG | Friedrich-Schiller-Gymnasium |
| GMK | Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikation |
| IKU | Institut für kulturellrelevante Kommunikation und Wertebildung |
| I_L1_2, A ... | Transkript Interview L1_2, Absatz ... |
| I_L2_1, A ... | Transkript Interview L2_1, Absatz ... |
| I_MG1-5, A ... | Transkript Interview MG1-5, Absatz ... |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| LKM | Länderkonferenz Medienbildung |
| mpfs | Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest |
| NWT | Naturwissenschaft und Technik |
| o. S. | ohne Seite |
| SchülerVZ | Schülerverzeichnis |
| u.a. | unter anderem |
| u.U. | unter Umständen |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Lern- und Ausbildungsstruktur Medienscout (Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.) | 27 |
| Abbildung 2: Ausbildungsinhalte „Medienscout“ (Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.) . | 28 |
| Abbildung 3: Medienkompetenzvermittlung in der Schule 2012 (JIM 2012)..... | 32 |
| Abbildung 4: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2010, S. 84)..... | 49 |
| Abbildung 5: Medienscout - schulische Medienbildung Ergebniskategorien (eigene Darstellung)..... | 58 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tabelle 1: Transkriptionsregeln (Langer 2010, S. 523) | 47 |
| Tabelle 2: Interpretationsregeln der (zusammenfassenden) qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring 2010, S. 70) | 53 |

Einleitung

Fast jeder Teenager und Jugendlicher in Deutschland besitzt es, nutzt es und ist es: ein Facebook-Account, ein Smartphone und online als (Dauer-) Zustand. Der Umgang mit digitalen Medien und dem Web 2.0 (social media) gehören zum Alltag der heranwachsenden Generation und bieten schier unendliche Varianten Medieninhalte zu konsumieren oder zu produzieren und anderen zur Verfügung zu stellen. Für Teenager und Jugendliche stellen sich digitale Medien heutzutage als eine oft nicht mehr hinterfragte Selbstverständlichkeit, aber auch Notwendigkeit in ihren Lebenswelten dar. Durch die zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit von Smartphone oder Laptop ist ein Zugriff auf das Internet und andere Medienformate beliebig möglich und es eröffnen sich neue Lern- und Erfahrungsräume. Der alltägliche Mediengebrauch und die damit verbundenen Erfahrungen können Ansatzpunkte sein, um zu lernen Medien bewusster und kritischer einzuschätzen. Durch die immense Vielfalt und Fülle an zur Verfügung stehenden Informationen kann sich das jedoch herausfordernd gestalten.

Aktuelle Nachrichtenbeiträge, beispielsweise ZDF Frontal 21 vom 07.05.2013, verweisen auf die Brisanz und Notwendigkeit einer selektiven, reflektierten, kritischen und wahrheitsprüfenden Nutzung im Umgang mit Medieninhalten und der zugehörigen Kommunikation, gerade auch um sich vor Schäden zu schützen. Heranwachsenden muss, neben der Sozialisationsinstanz Familie, ein Raum ermöglicht werden, der über (mögliche) soziale Benachteiligungen hinaus einen reflektierten Umgang erlernen lässt und medienkompetentes Handeln fördert. Diesen Auftrag müssen und könnten Schulen nachkommen, doch die grundlegende Bedeutung der schulischen Medienbildung wurde bisher teilweise nur unzureichend erkannt und entsprechend umgesetzt, wie geplante Reformen der Bildungspläne für allgemein bildender Schulen und die Ergebnisse der JIM-Studie 2012¹ es erkennen lassen. LehrerInnen stehen Herausforderungen gegenüber, auf die zu reagieren ist, denn die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht kann an die Lebenswelten der Heranwachsenden anknüpfen und das Medienverhalten reflektieren lassen. Da Schulen diesen Ansprüchen und Forderungen nur in bestimmten Maßen nachkommen können, nehmen Institutionen und Vereine innerhalb von Projekten als außerschulische Kooperationspartner sich diesen Herausforderungen an, damit SchülerInnen den Umgang mit Medieninhalten kritisch begegnen lernen. Doch was

¹ Basisstudie zum Umgang von 12- bis 19-Jährigen mit Medien und Informationen, durchgeführt seit 1998. Im jährlichen Turnus werden allgemeine Entwicklungen und Trends kontinuierlich abgebildet und dokumentiert. Darüber hinaus werden spezifische Fragestellungen in den jeweiligen einzelnen Untersuchungen thematisiert, um aktuelle Medienentwicklungen aufzugreifen (vgl. mpfs 2013).

können solche Projekte in Schulen erreichen? Am Beispiel des Präventionsprojektes Medienscout, was bereits an mehreren Schulen in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wurde, ist das Ziel dieser Arbeit, den Beitrag des Präventionsprojektes zur schulischen Medienbildung darzustellen und die Integrierung des Projektes in Schulen zu analysieren. Dabei liegt der Fokus auf allgemein bildende Gymnasien und besonders auf dem baden-württembergischen Gymnasium in Marbach, dem Friedrich-Schiller-Gymnasium, da es das größte allgemein bildende Gymnasium in Baden-Württemberg ist und in Vergangenheit bereits durch innovative Schulentwicklung (Entwicklung des Kernfaches „Naturwissenschaft und Technik“ - NWT²) auf sich aufmerksam machte. Es werden empirische Befunde präsentiert, die belegen, dass schulische Medienbildung SchülerInnen neues Wissen vermittelt und zum kritischen Denken anregt. In Verbindung mit außerschulischen Kooperationspartnern zeigt die empirische Analyse darüber hinaus Potenziale auf, Medienbildung im Unterricht nicht „nur“ als Querschnittsthema wahrzunehmen und umzusetzen.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, gliedert sich die vorliegende Arbeit in drei Teile: Teil I erarbeitet theoretische Grundlagen, Teil II beschreibt das empirische Vorgehen und Teil III fasst die Ergebnisse zusammen. Zu Beginn der Arbeit werden im ersten Kapitel Grundlagen der Medienpädagogik und Medienerziehung betrachtet. Im Hinblick auf das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in einer mit digitalen Medien durchdrungenen Welt wird der Frage der Notwendigkeit einer Medienpädagogik und Medienerziehung nachgegangen, um Aufgaben und Ziele der Medienerziehung herauszuarbeiten und auszuführen, wie Medienbildung in der vorliegenden Arbeit zu verstehen ist. Aus den Schlussfolgerungen um Medienbildung stellt sich im zweiten Kapitel die Frage, wie Medienbildung aufgrund verschiedener Vorgaben in allgemein bildenden Schulen theoretisch umgesetzt wird. Das dritte Kapitel konzentriert sich auf das Präventionsprojekt Medienscout als Beispiel eines außerschulischen Kooperationspartners zur schulischen Medienbildung und wird in seinen Grundzügen ausgeführt. Teil I der Arbeit schließt im vierten Kapitel mit einer Zwischenbilanz bisheriger Erkenntnisse und der daraus schrittweise resultierenden Entwicklung der Forschungsfrage. Infolge der Grundlagenerarbeitung und der Entwicklung der Forschungsfrage setzt sich Teil II der Arbeit mit dem empirischen Vorgehen der Erhebung auseinander. So wird im fünften Kapitel, ausgehend von der methodologischen Positionierung, das Forschungsdesign dargestellt. Der Forschungsfrage soll mit qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung nachgegangen werden, was sich in der Datenerhebung mittels ExpertInneninterviews und der Datenauswertung im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse niederschlägt. Mit der Reflexion des Forschungsprozesses schließt das fünfte Kapitel und

² Preisträger des Deutschen Schulpreises 2007 (vgl. Deutscher Schulpreis 2007).

Teil II. Teil III widmet sich den Ergebnissen: Im sechsten Kapitel werden die erhobenen Daten präsentiert und im siebten zentrale Ergebnisse miteinander in Bezug gesetzt, diskutiert und die sich daraus ergebende Bedeutung für schulische Medienbildung am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach abgeleitet.

TEIL I – Theoretische Grundlagen

1 Grundlagen der Medienpädagogik und Medienerziehung

Auf Grundlage der Auseinandersetzung mit der heutigen Relevanz einer auf Medien ausgerichteten Pädagogik und Erziehung werden über die Notwendigkeit, hin zur Begriffsbestimmung von Medienpädagogik und Medienerziehung, die Aufgaben der Medienerziehung ausgeführt.

1.1 Zur Notwendigkeit der Medienpädagogik und Medienerziehung

Im Multimediazeitalter werden Kinder und Jugendliche in nahezu jedem Bereich ihres Lebens mit digitalen Medien konfrontiert. Heinz Moser beschreibt Kinder und Jugendliche als Vorreiter des Medienzeitalters (vgl. Moser 2012, S. 27), so nutzen Jugendliche in Deutschland privat und beruflich digitale Medien fast täglich. Dabei stellt sich neben der Frage der Nutzungsfrequenz verschiedener Medien besonders die Frage, was Jugendliche mit den digitalen Medien tun, in welchem Kontext sie konsumiert oder gezielt eingesetzt und welche Angebote genutzt werden. Die JIM-Studie 2012 belegt, dass sich Jugendliche (12-19 Jahre) in ihrer Freizeit prozentual gesehen täglich mehr mit Handy (83%) und Internet (68%) beschäftigen als mit Fernsehen (62%) (vgl. mpfs 2012, S. 12). Von den befragten Jugendlichen besitzen 98% der Mädchen und 95% der Jungen ein Handy. Ein Smartphone oder iPhone mit Internetzugang nennen 43% der Mädchen und 51% der Jungen ihr Eigen (vgl. mpfs 2012, S. 8). Bei den Aktivitäten im Internet liegt ein Schwerpunkt in der Kommunikation, im Besuch von Online-Communities. Nahezu vier Fünftel geben an, sich täglich oder mehrmals in der Woche in Online-Communities (SchülerVZ, Facebook) zu bewegen, Mädchen weisen mit 82% eine höhere Nutzungsfrequenz als Jungen (77%) auf (vgl. mpfs 2012, S. 34).

Das Ausmaß des hohen Niveaus des Medienbesitzes und des Medienkonsums ist ein Teil der gegenwärtigen medienpädagogischen Diskussion. Hierbei wird der Einfluss der gesellschaftlichen Mediatisierung auf die kindliche Sozialisation in Frage gestellt. Der Diskurs innerhalb der Medienpädagogik befasst sich mit der Thematik, ob Kinder und Jugendliche neue Verhaltensformen im täglichen Umgang mit Medien entwickelt haben

und welche sich im Vergleich zu älteren Generationen, die ohne Handy und Internet aufgewachsen sind, unterscheiden (vgl. Moser 2012, S. 27). Marc Prenskys Unterscheidung in „Digital Natives“ und „Digital Immigrants“ führt zu der Unterstellung, dass die ältere Generation digitaler Immigranten nie so souverän und selbstverständlich mit digitalen Medien umgehen kann, wie „native media user“, welche seit ihrer Geburt mit digitalen Medien aufwachsen (vgl. Prensky 2001, S. 1-2). Prensky schreibt:

„Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. (...) They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to ‘serious’ work.“ (Prensky 2001, S. 2)

Weitere spezifische Fähigkeiten, zusammengefasst von Diana und James Oblinger (2005), die im Umgang mit digitalen Medien erworben werden und über welche Erwachsene weniger souverän verfügen als „Digital Natives“, sind die Fähigkeit, visuelle Bilder zu lesen, visuell-räumliche Fähigkeiten (durch Erfahrungen mit Videospiele Integration der Sphären des Physischen und des Virtuellen), induktives Entdecken (Lernen durch Entdecken, weniger durch das Belehrt werden), dass durch Aufmerksamkeit sich schnell von einer Aufgabe zur anderen hingewendet werden kann, die Entscheidung, Dingen keine Aufmerksamkeit zu widmen und eine schnelle Reaktionszeit (vgl. Moser 2012, S. 28). „Digital Immigrants“ haben die Einführung der digitalen Medien stets als ergänzende Option erfahren. Im Gegensatz dazu stehen die „Digital Natives“, für die die Verfügbarkeit digitaler Medien eine nicht mehr hinterfragte Selbstverständlichkeit darstellt, die die Wahrnehmung der Welt prägt (vgl. Dittler, Hoyer 2012, S. 7). Hierbei stellt sich die Frage, ob bei diesen gravierenden Generationsunterschieden im Umgang und Nutzung digitaler Medien medienpädagogische Maßnahmen noch relevant sind und ob sie wirklich noch benötigt werden. Moser pointiert, dass erwachsene (digitale) Immigranten nicht diejenigen belehren können, die ihnen als „native Speakers“ des digitalen Zeitalters in allen Belangen überlegen sind. Moser stellt infrage, ob eine Unterweisung sich nicht andersherum äußern müsste, da Jugendliche die Medienexperten sind und die Erwachsenen Nachhilfe erhalten müssen (vgl. Moser 2012, S. 29).

Die Generation, geboren in den Jahren 1980 bis 1990, wird aufgrund der Nutzung von Internet, Handy und Videogames von Larry Rosen als Net-Generation bezeichnet. Die neue Generation, geboren ab 1991, betitelt er als iGeneration, da sie durch iPod, iPad, iPhone, iTunes, Wii u.a. mit ihrem Motto „always wired, always on“ über einen neuen Kommunikationsstil verfügt (vgl. Moser 2012, S. 29). Die vorgenommene Einteilung

Prenskys und anderer Propagandisten der „Net Generation“³ oder iGeneration (Don Tapscot, Diana Oblinger und James Oblinger, Larry Rosen) stellt sich jedoch als problematisch dar, da u.a. hauptsächlich aus technischer Sicht und vorhandener Geräte unterschieden wird. In Anlehnung an Moser ist es richtig, dass die Zuschreibung von Altersjahrgängen als eine Generation nicht unproblematisch ist. Kinder und Jugendliche gehören aufgrund der Zugehörigkeit verschiedener Milieus nicht automatisch der iGeneration an, nur weil sie im Jahr 2001 geboren wurden. Dahingehend richtet sich ebenfalls Mosers schlussfolgernde Frage, inwieweit durch den Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen sich die Beherrschung der digitalen Medien automatisch in Kompetenzen umsetzen. Auch „Digital Natives“ können von ihren Kompetenzen „Digital Immigrants“ sein (vgl. Moser 2012, S. 29; Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 359) und ein Erwachsener, welcher nicht mit digitalen Medien als Selbstverständlichkeit aufwuchs, kann mehr Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien besitzen als ein „Digital Native“. Ralf Schulmeister (2009), der sich kritisch mit den Begriffen oder der Zuschreibung „Digital Native“ und „Digital Immigrant“ auseinandersetzt, schlussfolgert, dass „Digital Natives“ das Digitale nicht beherrschen, sondern sich nur aufgesetzten einfachen Benutzerschnittstellen bedienen. Dabei benutzen sie Softwareprogramme, E-Mail, Browser, Textverarbeitung, Fotodatenbanken, Movieplayer und Musikdownload, um dabei ihre Interessen der Unterhaltung, Kommunikation und Kontaktpflege („social networking“) zu verfolgen. Anzumerken ist vor allem, dass Prenskys Generationenkonzept ursprünglich auf Publikationen beruht, welche empirisch nicht ausreichend fundiert sind, da Prensky vom Einzelfall ausgehend argumentiert (vgl. Schulmeister 2009, S. 21). Kinder und Jugendliche gehen an digitale Medien mit einer größeren Unbefangenheit, Kompetenz und Gelassenheit heran (vgl. Moser 2010, S. 240). Da Kompetenz gegenüber den digitalen Medien aber mehr als die erwähnten Fähigkeiten darstellt und kompetentes Verhalten nicht gleichzusetzen bzw. identisch ist mit dem Herunterladen von Bildern in Facebook oder Videos aus YouTube, hat Medienpädagogik und Medienerziehung auch für die heranwachsende Generationen auch eine pädagogische Bedeutung (vgl. Moser 2010, S.239).

Wie Moser betrachte ich die Medien als Ressource, da sie im Wissenserwerb und im Umgang mit der Lebenswelt nahezu unverzichtbar geworden sind. Mit ihrer Hilfe setzen sich Kinder und Jugendliche mit der Welt und sich selbst auseinander (vgl. Moser 2012, S. 23). Mit dem Wissenserwerb und der Wissensverarbeitung verknüpfte Anwendungen erfordern auch im Multimediazeitalter noch Anleitung, so Moser. Unabhängig davon, ob Erwachsene technisch weniger fokussiert sind, kann von ihnen oft besser eingeschätzt

³ Eine Abhandlung über das Existieren einer Net Generation soll an dieser Stelle nicht nachgegangen werden. Vertiefend dazu: Schulmeister (2009).

werden, welches Wissen vertrauenswürdig ist und wie es effizient weiter be- und verarbeitet werden kann (vgl. Moser 2012, S. 30).

Darüber hinaus geht es bei der Medienerziehung u.a. darum, kritische Überlegungen zur Mediennutzung zu formulieren und auf mögliche Gefahren hinzuweisen (vgl. Moser 2010, S. 239). Godina führt aus, dass digitale Medien genutzt und ihre Inhalte rezipiert werden, oft ohne das Verständnis zu haben, welche Intentionen dahinter stecken und welcher unsichtbaren subliminalen (unterschwellig) Wirkmechanismen (vgl. Godina 2007, S. 373) sich seitens der Macher von Medieninhalten bedient wird. Kinder und Jugendliche sind (teilweise) Medieninhalten ausgesetzt, ohne zu wissen, worauf sie sich einlassen und was mit ihnen erreicht werden soll. Jürgen Hüther und Bernd Schorb gehen davon aus, dass das menschliche Handeln, Denken und Erleben von Medien ganzheitlich beeinflusst und beansprucht wird. Je mehr die Medien an Bedeutung durch Vereinnahmung weiterer Lebensbereiche zu nehmen, desto wichtiger wird eine pädagogische Auseinandersetzung mit den medialen Einflüssen auf den Menschen (vgl. Hüther, Schorb 2010, S. 271).

Medienpädagogik und Medienerziehung sind u.a. notwendig, um Kindern und Jugendlichen Wege zu eröffnen, den richtigen Umgang mit Medien zu erlernen, zu vertiefen und um ihr Bewusstsein zu fördern, welche kulturell-kommunikative, ökonomische und politische Bedeutung die Medien in der globalisierten Gesellschaft haben. Das Medienpädagogische Manifest (2009) ist richtungsweisend, in dem postuliert wird, dass der gesamte Bildungsbereich herausgefordert ist, mit den sozialen und kulturellen Auswirkungen globalisierter Medienwelten Schritt zu halten. Auf allen Ebenen der Erziehungs- und Bildungspraxis sollte daher eine umfassende Förderung stattfinden (vgl. Medienpädagogisches Manifest 2009). Wie sich daraus Medienpädagogik und Medienerziehung mit ihren Aufgaben definieren, wird im folgenden Kapitel erläutert.

1.2 Begriffsbestimmung Medienpädagogik und Medienerziehung

Medienpädagogik ist als Begriff und mit den dahinterstehenden Intentionen sehr vielschichtig, der Gegenstandsbereich wird mit den Massenmedien in Verbindung gebracht. Nach Hüther und Schorb taucht im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch der Begriff als Fachterminus erstmals zu Beginn der 1960er auf (vgl. Hüther, Schorb 2010, S. 265). Medienpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft unterteilt sich in verschiedene Teilbereiche wie Mediennutzung, Medienwirkung, Medienerziehung und Mediendidaktik (vgl. de Witt, Czerwionka 2008, S. 559). Medienpädagogik umfasst, nach Hüther und Schorb (2010), alle Bereiche, die sich fragend mit der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf auseinandersetzen. Zum Gegenstand der Medienpädagogik werden Medien, wenn sie für die Sozialisation des Menschen als Mittel der Information,

Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz erlangen. Medien, ihre Produzenten und Nutzer in den jeweiligen sozialen Kontexten sind Gegenstände medienpädagogischer Theorie und Praxis. Demnach definiert sich Mediensozialisation als Prozess, der sich in Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner medialen Umwelt (vgl. Hüther, Schorb 2010, S. 265), in Anlehnung an die Sozialisationstheorie von Klaus Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2006, S. 65), vollzieht. Der Einzelne wird dabei von der medialen Umwelt geprägt, prägt sie aber auch andererseits selbst. Die individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Medien, die Nutzungsformen als auch die Inhalte und Funktionen werden von der Medienpädagogik untersucht (vgl. Hüther, Schorb 2010, S. 265). Der Medienalltag von Rezipierenden soll verstanden und nachvollzogen werden, allerdings befindet sich die Medienpädagogik als Arbeitsfeld noch in einem frühen Stadium (vgl. Süss, Lampert, Wijnen 2010, S. 25).

Um NutzerInnen, Kinder und Jugendliche, „(...) über die Kompetenzstufen Wissen und Analysefähigkeit in ihren jeweiligen spezifischen Lebenswelten zu medienbezogenem und medieneinbeziehendem Handeln (...)“ (Hüther, Schorb 2010, S. 265) zu führen, werden Modelle für medienpädagogische Arbeit entworfen (vgl. Hüther, Schorb 2010, S. 265).

Die Möglichkeit der freien Entscheidung über die Art und Weise der persönlichen Nutzung eines betreffenden Mediums ist einfacher zu treffen, je umfassender die NutzerInnen selbst informiert sind (vgl. Kupfer 2000, S. 322).

Innerhalb der Medienpädagogik existieren verschiedene Grundpositionen⁴: die Kulturpessimistische, mit VertreterInnen wie Mary Winn (1979), Neil Postman (1985), Werner Glogauer (1988) und Manfred Spitzer (2005); die medieneuphorische Position und die kritisch-optimistische Position mit VertreterInnen wie Dieter Baacke (1997), Ingrid Paus-Hasebrink (2004) und Christian Doelker (2005) (vgl. Süss, Lampert, Wijnen 2010, S. 19). Die Autoren Süss, Lampert, Wijnen kritisieren, dass aktuelle Forschungsergebnisse zur Mediennutzung bei der Argumentation innerhalb der kulturpessimistischen und medieneuphorischen Position nur selektiv aufgenommen werden (vgl. Süss, Lampert, Wijnen 2010, S. 31). Diese medienpädagogischen Ansätze bestehen nebeneinander. Die theoretische Fixierung und Bindung an gesellschaftliche Vorgaben spiegelt sich auf die Ausgestaltung von Aufgaben und Zwecken je nach eingenommener Position der Medienpädagogik wieder (vgl. Hüther, Schorb 2010, S. 268). Innerhalb der Medienpädagogik nehmen Hüther und Schorb eine Einteilung in sechs Zielkategorien vor: Bewahren, Informieren, Sensibilisieren, Aktivieren, Emanzipieren und Funktionalisieren. Diese Zielkategorien sind nicht exklusiv für sich selbst und somit für bestimmte medienpädagogische Ansätze zu sehen, sondern sie vereinen, so Hüther und Schorb,

⁴ Eine detaillierte Darstellung der medienpädagogischen Grundhaltungen wird in dieser Arbeit nicht gegeben. Vertiefend dazu Süss, Lampert, Wijnen 2010, S. 18-19, 30-33; Hüther, Schorb 2010, S. 266-268.

mehrere Ziele unterschiedlicher Gewichtung (vgl. Hüther, Schorb 2010, S. 269-272). Zusammenfassend nimmt die Medienpädagogik eine Vermittlungsebene zwischen Medienalltag und Medienhandeln ein (vgl. Hüther, Schorb 2010, S. 279).

Medienpädagogik und Medienerziehung werden in der vorliegenden Arbeit nicht als Synonym verwendet. Medienerziehung als Teilbereich der Medienpädagogik ist eine spezielle Form des pädagogischen Umgangs und Handelns mit Medien, wodurch zur kritisch-reflexiven Aneignung und Gebrauch der Medien angeleitet werden soll (vgl. Schorb 2010, S. 240-241). Auch in der Medienerziehung existieren verschiedene Ansätze bzw. Konzepte, die behütend-pflegende Medienerziehung (z.B. Keilhacker und Keilhacker 1953 und 1955), die ästhetisch-kulturorientierte (z.B. Peters 1963), die funktional-systemorientierte (z.B. Kerstiens 1971), die kritisch-materialistische (z.B. Holzer 1974) und die handlungs- und interaktionsorientierte Medienerziehung (z.B. Fröhlich 1982). Neben diesen Konzepten gibt es noch weitere Entwicklungen, wie etwa die reflexiv-pragmatische nach Schorb (1995, 2006), die lebensweltlich-sozialästhetische nach Niesyto (2010), die handlungsorientierte nach Röll (1998) sowie die bildungs- und kulturorientierte nach Moser (2010), Bachmair (2009), Jörissen und Marotzki (2009) und Sesink (2007) (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2010, S. 157-170).

Der systemtheoretische und anthropologische Ansatz von Spanhel (2006) sieht die prinzipiellen Zusammenhänge zwischen den Medieneinflüssen, der Erziehung und Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen als Ausgangspunkte. Die sich daraus ergebenden Aufgaben und Ziele werden im Folgenden gesondert betrachtet.

1.3 Aufgaben und Ziele der Medienerziehung

Der Begriff Medienerziehung impliziert nach Schorb zwei Perspektiven: Einerseits die Erziehung zu einer kompetenten und reflektierten Mediennutzung und zum anderen die Erziehung durch Medien selbst (vgl. Schorb 2010, S. 240; de Witt, Czerwionka 2008, S. 572). Spanhel stellt Medienerziehung als einen normativen Begriff dar (vgl. Spanhel 2006, S. 185), welcher sich an allgemein gültigen und anerkannten Zielen, Werten, Normen und Präferenzordnungen von Erziehung orientiert (vgl. Spanhel 2006, S. 180).

Da Medien für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen eine zunehmende Bedeutung erlangen (vgl. Schorb 2010, S. 241), sieht die Medienerziehung ihre Aufgaben in der Gestaltung medialer Sozialisationsbedingungen. Sie findet ihre Ausgestaltung im Vorfeld auf allen Entwicklungsstufen und auf breiter Basis präventiv, entwicklungsbegleitend und intervenierend (vgl. Spanhel 2006, S. 184).

Eine sich daraus ableitende Aufgabe besteht in der Vermittlung von Medienkompetenz (vgl. Schorb 2010, S. 241), welche sich nach Tulodziecki realisiert in der

„ (...) Verarbeitung emotionaler Medienwirkungen und medienvermittelter Informationen, Medienanalyse und Medienkritik, sinnvolle(n) Nutzung vorhandener Medienangebote, Erfahrung alternativer Handlungsmöglichkeiten zum Medienkonsum und der Entwicklung des intellektuellen und des sozialen bzw. moralischen Urteilsniveaus im Umgang mit Medien“ (Tulodziecki 1987 in Schorb 2010, S. 241).

Das Konstrukt Medienkompetenz nimmt innerhalb der Informationsgesellschaft eine wichtige Bedeutung ein, was sich in zahlreichen Definitionen und Bestimmungen niederschlägt. Wichtige Positionen vertreten hierbei Baacke (1996), Groeben (2002), Kübler (1999), Mandl / Reinman-Rothmeier (1997), Pöttinger (1997), Schorb (1995,1997), Theunert (1999) und Tulodziecki (1997) (vgl. Schorb 2010, S. 259). Schorb (2009) führt aus, dass der Begriff der Medienkompetenz, eingeführt in die medienpädagogische Debatte 1973 von Dieter Baacke, sich nicht auf Medien beschränkt, sondern einerseits als kommunikative Kompetenz in dem gesellschaftstheoretischen Modell von Habermas (1972) wurzelt und sich andererseits auf die Sprechkompetenz von Chomsky bezieht. Die kommunikative Kompetenz wird unter dem Gesichtspunkt gesehen, dass Subjekte die Fähigkeit besitzen, sich am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt zu beteiligen (vgl. Schorb 2009, S. 3). Schorb nimmt eine Präzisierung der Definitionen von Medienkompetenz der genannten Autoren vor und definiert daraus drei Hauptkategorien von Medienkompetenz: Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln. Medienwissen impliziert hierbei Funktionswissen, Strukturwissen und Orientierungswissen. Medienbewertung wird als kritische Reflexion und als ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung wahrgenommen. Medienhandeln umfasst Medienaneignung, -nutzung, -partizipation und Mediengestaltung (vgl. Schorb 2010, S. 259). Spanhel beschreibt die gesellschaftliche Funktion und umfassende Aufgabe von Medienerziehung als

„(...) systematisch und methodisch gestaltete Bedingungen der Mediensozialisation die Heranwachsenden zu einer aktiven Teilhabe an den medienvermittelten Kommunikationsprozessen der Gesellschaft und ihrer sozialen Teilsysteme zu befähigen (...)“ (Spanhel 2006, S. 184).

Er sieht die absichtliche Förderung dieser Entwicklungsprozesse mit einer klaren Zielorientierung: Medienerziehung soll Formen des Medienhandelns und der Mediennutzung unterstützen, die für eine Gewinnung der intellektuellen und moralischen Autonomie der Heranwachsenden beitragen. Die Zielorientierung fasst Spanhel unter dem

Begriff der Medienbildung⁵ zusammen. Bildung sieht er in Anlehnung Klafkis als wechselseitige Erschließung von Welt und Mensch in einer aktiven Auseinandersetzung mit der Fülle an Medienangeboten und der Vielfalt der Medien (vgl. Spanhel 2006, S. 189). Medienbildung sei als Prozess und Ergebnis der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien zu verstehen (vgl. Spanhel 2006, S. 189). Der Medienerziehung in diesem Sinne kommen die Aufgaben zu, Erfahrungsräume und multimediale Lernumgebungen so zu gestalten, dass hiermit „ (...) verbundene Lehr-Lernprozesse die gewünschten Prozesse der Medienbildung anstoßen, begleiten und fördern“ (Spanhel 2006, S. 191). Alternative Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Medien sowie Anstoßgeber zur Reflexion der Handlungserfahrungen müssen dabei stets gegeben werden. Spanhel beantwortet die Forderung dieser Form von Medienerziehung mit der Implikation von Werten, also einer werteorientierten Medienerziehung (vgl. Spanhel 2006, S. 191). Besonders durch die Medienentwicklung innerhalb der letzten Jahre, aufgrund derer die Gesellschaft Prozesse der Pluralisierung und Individualisierung vorantrieb, stehen Kinder und Jugendliche viele Optionen von persönlicher Lebensführung zur Verfügung, so Spanhel. Es werden daher Entscheidungen für die eigene Lebensgestaltung getroffen, ohne aber die Richtigkeit und mögliche Folgen der Entscheidungen überblicken zu können. Spanhel führt weiter aus, dass traditionelle, Halt gebende Strukturen und Normen wegfallen und sich so Verunsicherung und Orientierungsprobleme verfestigen. Um der vielfältigen Konfrontation mit unterschiedlichen und widersprüchlichen Lebensstilen und -formen, Lebensentwürfen und -zielen, Normen und Werten, Weltanschauungen und Glaubensüberzeugungen innerhalb der Medienwelten entgegenzutreten, muss Medienerziehung unausweichlich eine Werteerziehung implizieren. Hierbei sollen eigene Werteorientierungen oder Überzeugungen nicht den jungen Menschen aufgesetzt werden, sondern sie dazu befähigen, eigene Präferenzordnungen und enthaltende Werteorientierungen für das Handeln als Grundlage zu erkennen. Weiter sollen sie die Werteorientierungen der Medienangebote erkennen, analysieren und auf Basis der eigenen Werte eine Beurteilung vornehmen sowie für das eigene Medienhandeln Wertentscheidungen begründen können und mögliche Konsequenzen sich und andere beachten. Dabei ist die Vermittlung bedeutend, dass eine unterschiedliche Bewertung von Werten aufgrund verschiedener Wertsysteme bzw. Weltanschauungen möglich ist und dass es nicht verhandelbare Grundwerte gibt (vgl. Spanhel 2006, S. 192-193). Kritisch anzumerken ist hierbei, dass Spanhel diese universellen Grundwerte nicht benennt. An anderer Stelle werden jedoch diese universellen Grundwerte benannt. Sie finden nach Godina ihre Ausgestaltung in den

⁵ Der Begriff Medienbildung unterliegt im medienpädagogischen Diskurs einer Diskussion über Definition, Notwendigkeit und Ausgestaltung. Vertiefend dazu Schorb 2009 und 2011, Tulodziecki 2011, Moser 2011, Spanhel 2011, Pietraß 2011, Jörissen 2011 u.a..

Menschenrechten, sodass er für eine konsequente Orientierung an den Menschenrechten innerhalb der wertorientierten Medienpädagogik plädiert (vgl. Godina 2011, S. 35-37; Godina 2007, S. 384). Zielführend bei der wertorientierten Medienerziehung ist nach Spanhel, Heranwachsenden eine ethische Verantwortungshaltung gegenüber den Medien aufzubauen und zu stabilisieren (vgl. Spanhel 2006, S. 193).

Daraus resultieren als Aufgaben innerhalb der Medienerziehung Fähigkeiten bei Konstituierung und Gestaltung sozialer Beziehungen (Selektions- und Beurteilungskompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Rezeptionskompetenz, Netzkompetenz als neue Form der Sozialkompetenz), Fähigkeiten hinsichtlich der Konstituierung und Gestaltung persönlicher Erlebniswelten (kommunikative Kompetenz, Medien-Lese-Kompetenz, kritische Nutzungskompetenz, Sprachkompetenz) und Fähigkeiten hinsichtlich der Verständigung über Inhalte (analytisch-kritische Kompetenz, Navigations- und Selektionskompetenz, produktiv-verarbeitungsbezogene Kompetenz, Lesekompetenz) (vgl. Spanhel 2006, S. 195-211).

Die schulische Medienerziehung lässt sich anhand ihrer Aufgaben in Bildungs- und Erziehungsaufgaben unterscheiden. Bildungsaufgaben sind didaktische Integrationsfunktionen und die systematische Medienerziehung mit dem Auswählen und Nutzen von Medienangeboten und Medien, Medienanalyse und –kritik, praktische Medienarbeit und Durchschauen und Beurteilen der vielfältigen Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (vgl. Spanhel 2006, S. 242-243). Erziehungsaufgaben bestehen darin, dass sich LehrerInnen ein genaues Bild von den Medienwelten und dem Medienhandeln ihrer SchülerInnen machen, eine erzieherische Beurteilung abgeben, eine verständnisvolle Begleitung der SchülerInnen im Umgang mit Medien sind und ihnen Hilfen zur Aufarbeitung von Medieneinflüssen im kognitiven, emotionalen und moralischen Bereich sind. Die letzte Aufgabe besteht darin, Eltern als Partner für die Anliegen einer integrativen Medienerziehung zu gewinnen (vgl. Spanhel 2006, S. 244-245). Bedeutung kommt ebenfalls der Wahrung des Kinder- und Jugendmedienschutzes bei (vgl. Spanhel 2006, S. 224). Als übergreifende Aufgabe sieht Spanhel die Vermittlung von Medienkompetenz (vgl. Spanhel 2006, S. 212). Innerhalb der Medienbildung sieht Spanhel daher die pädagogische Aufgabe

„(...) Lernräume als mediale Bildungsräume zu gestalten und Möglichkeiten zu suchen, um selbstgesteuerte Lernprozesse mit, für und durch Medien anzustoßen und zu begleiten und dadurch den Bildungsprozess in Richtung auf intellektuelle und moralische Autonomie voranzubringen“ (Spanhel 2011, S. 97-98).

Auf dieser Grundlage wird nun die theoretische Fixierung von Medienbildung in schulischen Bildungsplänen, spezifisch gymnasialer, Gegenstand des Interesses sein.

2 Medienbildung in der Schule

Für Schulen als klassische Institution der Wissensvermittlung, neben der Sozialisationsinstanz Familie, ist es, wie Moser ausführt, bleibend wichtig, Kinder und Jugendliche auf die Arbeit mit digitalen Werkzeugen vorzubereiten, da der Umgang mit diesen mehr und mehr zu den Schlüsselkompetenzen sehr vieler beruflichen Bereiche zählt (vgl. Moser 2012, S. 30) und für einen reflektierten Gebrauch der Medieninhalte sensibilisiert werden sollte. Moser fordert schlussfolgernd daraus, dass Schule und Erziehung Kinder und Jugendliche in der Nutzung digitaler Medien unterstützen müssen, um sich auch über Angebote des Web 2.0 aktiv in das Netz einbringen zu können. PädagogInnen und MedienpädagogInnen sollten nicht das Ziel haben, Kinder und Jugendliche von der Nutzung digitaler Medien und dem sich Bewegen in Social Communities abzuhalten. So plädiere ich in Mosers Sinne dafür, den Heranwachsenden Unterstützung zur gefahrenmindernden Bewegung innerhalb des Web 2.0 und dem Nutzen digitaler Medien zu geben und zur Diskussion über mögliche Vor- und Nachteile diesbezüglich anzuregen (vgl. Moser 2012, S. 30). Das Wissen um die Wichtigkeit der Vermittlung von Kompetenzen bezüglich digitaler Medien ist, laut JIM-Studie 2012, in den Schulen angekommen und wird bereits teilweise umgesetzt (vgl. mpfs 2012, S. 59-60). Mit einer Auseinandersetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Medienbildung in Schulen werden im Folgenden wichtige zu beachtende Aspekte dargestellt. Ob und wie einzelne Aspekte bereits im Bildungsplan von Schulen Anwendung finden, soll beispielhaft anhand des baden-württembergischen Bildungsplanes für Gymnasien reflektiert werden. Allgemeine Chancen und Herausforderungen der schulischen Medienbildung werden abschließend betrachtet.

2.1 Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Medienbildung in der Schule

Aufgrund des Föderalismus in Deutschland und der Kulturhoheit der Länder obliegen die Zuständigkeiten für Bildung und Kultur den einzelnen Bundesländern. Deshalb existieren u.a. keine einheitlichen Lehr- bzw. Bildungspläne für Schulen in der Bundesrepublik. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Kurzform: Kultusministerkonferenz, KMK) ist ein Zusammenschluss der Minister bzw. Senatoren der Länder mit Zuständigkeiten in Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung als auch in kulturellen Angelegenheiten. Die KMK zählt zu ihren Aufgaben u.a. die Behandlung von Angelegenheiten der Bildungspolitik „ (...) von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen (...)“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013).

Da der Einfluss von (digitalen) Medien in allen Lebensbereichen zunimmt, reagiert die KMK mit der Empfehlung „Medienbildung in der Schule“ vom 8. März 2012 und stärkt so die schulische Medienbildung, indem sie als Lernbereich nachhaltig in der schulischen Bildung verankert wird (vgl. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2012) und Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht gibt (vgl. Kultusministerkonferenz 2012). SchülerInnen sollen selbstbestimmt, sozial verantwortlich und kreativ mit Medien umgehen können, so der Präsident der KMK Senator Ties Rabe, darauf sollen diese in Schule und Unterricht gut vorbereitet werden. Er bekräftigt, dass eine zeitgemäße Bildung ohne Medienbildung nicht vorstellbar ist (vgl. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2012). Seit der Erklärung „Medienpädagogik in der Schule“ der KMK vom 12.05.1995 hat sich die Medienwelt grundlegend verändert. Die Empfehlung begründet im Herzstück den Stellenwert und die Notwendigkeit von Medienbildung in der Schule exemplarisch mit fünf besonders wichtigen Dimensionen:

„(...) die Förderungen der Qualität des Lehrens und Lernens durch Medien, die Möglichkeiten der gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe und Mitgestaltung, die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden, die Ausbildung von Haltungen, Wertorientierungen und ästhetischem Urteilsvermögen sowie den notwendigen Schutz vor negativen Wirkungen der Medien und des Mediengebrauchs (...)“ (Kultusministerkonferenz 2012, S. 9).

Dabei wird begründet, dass schulische Medienbildung auf den Erwerb und die fortlaufende Erweiterung von Medienkompetenz zielt. Es wird betont, dass die Entwicklung einer umfassenden Medienkompetenz eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt, in der Schule, im Elternhaus und dass die Verantwortlichen in der Politik, Wirtschaft und Kultur zusammenwirken müssen (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S. 3). Medienkompetenz als unverzichtbare Schlüsselqualifikation (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S. 4) wird definiert als

„(...) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen. Sie umfasst auch die Fähigkeit, sich verantwortungsvoll in der virtuellen Welt zu bewegen, die Wechselwirkung zwischen virtueller und materieller Welt zu begreifen und neben den Chancen auch die Risiken und Gefahren von digitalen Prozessen zu erkennen“ (Kultusministerkonferenz 2012, S. 3).

Weiter heißt es in der Empfehlung, dass Medienkompetenz „(...) einen Beitrag zu persönlichen und beruflichen Entwicklungsperspektiven (leistet) und (...) mit Blick auf Medienwirkungs- und Mediennutzungsrisiken präventiv wirken (kann)“ (Kultusministerkonferenz 2012, S. 4). Um eine umfassende Förderung der Medienbildung

in der Schule zu gewährleisten, werden in der Empfehlung konkrete Handlungsfelder benannt: Lehr- und Bildungspläne, Lehrerbildung, Schulentwicklung, Ausstattung und technischer Support, Bildungsmedien, Urheberrecht und Datenschutz, außerschulische Kooperationspartner, Qualitätssicherung und Evaluation (vgl. Kulturministerkonferenz 2012, S. 2). Alles in allem begründet die KMK in ihrer Empfehlung, dass Medienbildung zum Bildungsauftrag der Schulen gehört, da Medienkompetenz neben Lesen, Rechnen und Schreiben als wichtige Kulturtechnik angesehen wird. Nach der Veröffentlichung dieser Erklärung muss eine curriculare Verankerung innerhalb der Lehr- und Bildungspläne vollzogen werden, damit die Qualität und Kontinuität der schulischen Medienbildung gewährleistet ist. Innerhalb der genannten Handlungsfelder müssen die Zusammenhänge und Wechselwirkungen beachtet werden, damit bildungspolitische Maßnahmen erfolgreich sein können (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S. 9). Für die vorliegende Arbeit ist es von Bedeutung, dass explizit außerschulische Kooperationspartner als Notwendigkeit für das Gelingen der schulischen Medienbildung genannt werden. Neben dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Medienbildung in der Schule vom März 2012 existierten bereits davor Positionspapiere zur Medienbildung in der Schule. Zu nennen sind an dieser Stelle beispielhaft das Positionspapier der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikation (GMK) vom März 2011, erarbeitet von der Fachgruppe Schule, mit dem Titel: „Medienbildung nachhaltig in der Schule verankern!“. Es werden acht Handlungsfelder⁶ mit entsprechenden Voraussetzungen benannt und (inhaltlich) ausgeführt. Dabei sind die Handlungsfelder als miteinander vernetzt zu betrachten, um Medienbildung innerhalb der Schule umsetzen zu können (vgl. Goetz, Wilhelm, Thiele 2011, S. 5). Innerhalb der Erklärung der KMK sind Parallelen zum Positionspapier der GMK vorzufinden, wie die Benennung von Handlungsfeldern und die Begründung der Notwendigkeit der Wechselwirkung und Vernetzung dieser. Daraus gründet sich die Vermutung, dass inhaltliche Akzentuierungen und Forderungen der GMK in die Erklärung der KMK aufgenommen wurden, um so länderübergreifende Rahmenbedingungen für schulische Medienbildung zu gewährleisten.

⁶ Handlungsfelder der GMK zur Medienbildung in der Schule: 1. Bildungsstandards, Bildungspläne, Schulprogramme 2. Konzepte, Praxisbeispiele und Materialien für die Medienbildung 3. Lehrerbildung, Fortbildung und Beratung 4. Ausstattung der Schulen und professioneller Support 5. Personelle und finanzielle Unterstützung durch Schul- und Kultusverwaltung 6. Bereitstellung von Medien 7. Flächendeckendes und ortsnahe Unterstützungssystem, Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen 8. Qualitätsrahmen und Evaluation (vgl. Goetz, Wilhelm, Thiele 2011, S. 5).

Die Länderkonferenz MedienBildung veröffentlichte im Dezember 2008 das Positionspapier „Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung“ und sieht darin eine

„(...) länderübergreifende Positionsbestimmung im Sinne einer Reflexions- und Orientierungshilfe für die Beschreibung und Umsetzung fachspezifischer und fächerübergreifender Kompetenzerwartungen in Bezug auf die schulische Medienbildung in ihrer gesamten Breite des Lernens *mit* und *über* Medien“ (Länderkonferenz MedienBildung 2008, S. 2).

Vorhandene Ansätze werden konstruktiv aufgenommen, ergänzt und systematisiert, um so Medienkompetenz zu greifen und darzustellen, welches Wissen am Ende der zehnten Klasse vermittelt sein muss, um als medienkompetent bezeichnet werden zu können. Schulische Medienbildung wird in sechs Kompetenzbereiche⁷ unterteilt. Die Konkretisierung obliegt dabei der Arbeit auf Länderebene, das kompetenzorientierte Konzept bietet den strukturellen Rahmen und gibt fachliche Anregungen (vgl. Länderkonferenz MedienBildung 2008, S. 2). Durch diese kurzen Ausführungen soll dargestellt werden, dass Medienpädagogik und die Unterstützung bei dem Erlangen von Medienkompetenz deutlich auf Länderebene erwähnt werden, doch durch die Kulturhoheit eine differenzierte Ausgestaltung erfahren. Innerhalb von Gymnasien wird nach Ergebnissen der JIM-Studie 2012 vermehrt auf die Vermittlung von Medienbildung geachtet (vgl. JIM-Studie 2012, S.59). So soll nun der baden-württembergische Bildungsplan für Gymnasien Mittelpunkt der Auseinandersetzung sein.

2.2 Verankerung der Medienbildung im baden-württembergischen Bildungsplan

Die JIM-Studie 2012 stellt heraus, dass SchülerInnen im Alter von 14-17 Jahren gegenüber anderen Altersgruppen am häufigsten mit Ja antworten, wenn es um das Besprechen von Medienthemen im Schulkontext geht (vgl. mpfs 2012, S. 59). Aus diesem Grund und der Tatsache der vermehrten thematischen Konkretisierung in Gymnasien wird der baden-württembergische Bildungsplan für Gymnasien der achten Klassenstufe auf Ansatzpunkte zur Medienbildung fokussiert und beispielhaft betrachtet.

Im Vorwort des Bildungsplans für allgemein bildende Gymnasien heißt es, dass Bildung durch Medien vorangetragen wird (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 7). Neben Zielen, die die SchülerInnen erreichen sollen (bestimmte Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnisse) (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 12), werden Maßnahmen und Einrichtungen zur Sicherung

⁷ Kompetenzbereiche der LKM für schulische Medienbildung: Information, Kommunikation, Präsentation, Produktion, Analyse und Mediengesellschaft (vgl. Länderkonferenz MedienBildung 2008, S. 2).

des Auftrags, der Bildungsziele sowie der didaktischen und methodischen Prinzipien ausgeführt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 19). Es werden Leitfragen und Leitaufträge der Schule konkretisiert, wie auch die Medienerziehung als zentrales Thema und Aufgabe der Schule (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 20). Der Bezug auf Medieninhalte und die zu vermittelnden bzw. zu erlangenden Kompetenzen sind als erweiterbare Basis im Querschnitt vorhanden. In der achten Klasse werden digitale Medien, deren Anwendung und Nutzung als auch zu erwerbende Medienkompetenz in den Fächern Ethik, Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Geschichte, Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde, Musik und in der Informationstechnischen Grundbildung in unterschiedlicher Art und Weise angeführt. Die Ausführungen konzentrieren sich auf die Art der Nutzung und des Umgangs digitaler Medien durch SchülerInnen und definieren in sich den Begriff der Medienkompetenz. Wesentliche Bestandteile derer sind die kritische (Chancen und Probleme impliziert), selbstbestimmte, sachgerechte, kreative und reflektierte Nutzung, die Einschätzung und differenzierte Beurteilung der medialen Wirkung und des Einflusses der Medienangebote (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 77, 83, 217, 310), als auch der Meinungsbildung und des zielorientierten und quellenkritischen Umgangs (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 83, 234).

Betitelt wird weiter der Aspekt der Nachhaltigkeit, indem Konsumententscheidungen durch Medien und Auswirkungen des Konsumverhaltens der SchülerInnen angesprochen werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 253). SchülerInnen sollen mit den digitalen Medien, speziell Computer, in Bezug auf Textgestaltung, grafischer Gestaltung, Hypertext, produktiver Auseinandersetzung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 83), Präsentations- und Visualisierungstechniken, Datenbankrecherchen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 117), Technologien der Kommunikation (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 136), Lernsoftware eingeschlossen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 136), umgehen können. Sie können zwischen Nachrichten und Informationsvermittlung in Rundfunk, Zeitung, Fernsehen und Internet unterscheiden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 83). Um Informationen gewinnen, bearbeiten, analysieren und auswerten zu können ist der sachgerechte Umgang mit Tabellen, Grafiken und Diagrammen eine wichtige Voraussetzung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 217, 234). Die Intensität der Behandlung von medialen Themen und deren Anwendung unterscheidet sich in der Wahl der Fächer und der zugrundeliegenden Inhalte. In den

Fächern der evangelischen, katholischen und jüdischen Religionslehre wird Medienbildung bzw. die Vermittlung von Medienkompetenz laut Bildungsplan nicht explizit behandelt. Alles in allem wird davon ausgegangen, dass SchülerInnen durch die Informationstechnische Grundbildung zunehmend Sicherheit im Umgang mit entsprechenden Endgeräten und Programmen erwerben und dadurch befähigt sind, „Informations- und Kommunikationstechnologie selbstständig im Fachunterricht als Medium des Arbeitens und Lernens umzusetzen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 310). Die Informationstechnische Grundbildung leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur Medienerziehung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 310).

Um den medialen Veränderungen innerhalb der Gesellschaft und den daraus resultierenden Auswirkungen auf die Schulen nachhaltig zu begegnen zu können, wurde im Dezember 2012 eine Bildungsplanreform für Baden-Württemberg beschlossen und auf den Weg gebracht. Hierbei soll die Medienbildung in den allgemein bildenden Schulen einen festen Platz bekommen. Die ehemalige baden-württembergische Kultusministerin Gabriele Warminski-Leitheuser betont dabei, dass eine durchgängige Medienbildung in allen Bildungsplänen für alle Schularten zu den wichtigsten zukunftsorientierten Leitthemen bei der Neufassung der Bildungspläne gehöre (vgl. Hettinger 2012; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012). Um SchülerInnen vermitteln zu können, was sie im Bereich Medien brauchen, wird das Thema Medien als durchgehendes Curriculum in der Bildungsplanreform berücksichtigt, so der Leiter der Abteilung allgemein bildende Schulen im Kultusministerium Johannes Berger. In der Auftaktveranstaltung zur Bildungsplanreform 2015 wurde für eine schülerorientierte Förderung der Medienkompetenz plädiert. Um Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien und besonders beim Thema „Soziale Netzwerke“ zu unterstützen und zu begleiten, muss Medienkompetenz als grundlegende Querschnittskompetenz innerhalb der Schule Umsetzung finden (vgl. Hettinger 2012). Externe ExpertInnen stellen ihr Fachwissen der Bildungsplankommission zur Verfügung und werden in den Reformprozess für die Verankerung des Leitprinzips Medienbildung eingebunden. Als ExpertInnen werden in dem Kontext folgende Personengruppen gesehen: Fachpersonen aus den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, Fachberater der Regierungspräsidien oder Lehrkräfte aus Erprobungsschulen. Bis August 2015 ist die Fertigstellung des Bildungsplans für die Sekundarstufe I vorgesehen. Nach einer Erprobung und Anhörung in Abstimmung mit den für die Lehrerfortbildung geplanten Maßnahmen soll der Bildungsplan für Gymnasien, speziell Klassenstufe Acht, 2018/19 implementiert werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012).

Am 15. Juli 2013 veröffentlichte das Kultusministerium Baden-Württemberg eine Handreichung über den Einsatz von Sozialen Netzwerken in Schulen, welche in enger Zusammenarbeit und in Diskussion u.a. mit Lehrkräften, die in der Lehrerfortbildung tätig sind, entstand. Anlass dieser Handreichung ist die Unsicherheit der Schulen und Lehrkräfte im Umgang mit Sozialen Netzwerken an Schulen, was rechtlich erlaubt und nicht erlaubt sei. Das Papier soll keine Grundlage für Kontrollen und Sanktionen sein, sondern aufklären und informieren, da die Bedeutung der Sozialen Netzwerke in der Kommunikation von Jugendlichen gegenwärtig ist. Das Kultusministerium sieht in dem Umgang mit Medien eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen, deshalb muss Heranwachsenden in dem souveränen, kritischen und selbstbewussten Umgang angeleitet werden. Im Zuge der Veröffentlichung dieser Handreichung wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass mit der Bildungsplanreform 2015 in allen Schularten und Jahrgangsstufen Medienbildung als fächerübergreifendes Leitprinzip und zentrales Element verstärkt im Unterricht verankert werden wird. Es soll ein Basiskurs Medienbildung für SchülerInnen in der fünften Klasse eingeführt werden, der unterschiedliche Vorkenntnisse der GrundschülerInnen zusammenführt und Grundlage für die weitere Medienbildung darstellt. Die konkreten Inhalte und Ausgestaltung werden vom Landesinstitut für Schulentwicklung unter Beteiligung des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg erarbeitet (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2013).

2.3 Chancen und Herausforderungen der schulischen Medienbildung

Die Implementierung von Konzepten zur schulischen Medienbildung oder auch die zu erfolgende Umsetzung des Bildungsplans 2015 bringt Chancen und Herausforderungen mit sich. Der Begriff Herausforderungen wird nicht mit Problemen gleichgesetzt und ihm obliegt demnach nicht per se eine negative Unterstellung. Herausforderungen entstehen dort, wo Handlungsbedarf erkannt und möglicherweise bereits Lösungsversuche vor- und vorgebracht wurden. In der folgenden Auseinandersetzung beziehe ich mich hauptsächlich auf den Einsatz und die Arbeit mit digitalen Medien innerhalb der schulischen Medienbildung. Ansätze von Chancen und Herausforderungen werden beispielhaft und ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit angesprochen.

Ein wichtiger Schritt für die schulische Medienbildung als Querschnittsthema ist die Existenz von MultimediaberaterInnen innerhalb baden-württembergischer Schulen. Diese geschulten LehrerInnen können als MultiplikatorInnen und AnsprechpartnerInnen für LehrerInnen als auch von SchülerInnen eingesetzt werden. LehrerInnen schätzen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Computerprogrammen größtenteils als gut ein (mpfs 2003, S. 30) und haben im Allgemeinen eine sehr aufgeschlossene und pragmatische

Einstellung gegenüber dem Computereinsatz im Alltag (vgl. mpfs 2003, S. 34). Innerhalb einer durchgeführten Studie zum Thema Lehrer und Medien des mpfs von 2003 ist ebenfalls ersichtlich, dass PädagogInnen interessiert sind, Computer, digitale Medien und Internet stärker in den Unterricht einzubeziehen (vgl. mpfs 2003, S. 34, 41), was als besondere Chance gesehen werden muss. Indem auch das jeweils eigene Medienverhalten der LehrerInnen reflektiert werden muss, kann die Mediennutzung in der Schule Vorbild für das eigene Medienverhalten werden (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 243). Hieraus resultiert als Chance und Herausforderung die bewusste richtige Auswahl und Nutzung von Medienangeboten für den Unterricht (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 248) und die Möglichkeit der Entwicklung eigener Medienbeiträge und Lernumgebungen, was ebenso für SchülerInnen von Vorteil ist (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 128). Indem nicht ausschließlich „fertiges Wissen“ von LehrerInnen an SchülerInnen weitergegeben wird, kann in vielfältigen methodischen Formen die Aktivität und der selbstgesteuerte Einsatz der Lerninstrumente SchülerInnen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Inhalten verhelfen und der Lernapparat weiterentwickelt werden (vgl. Spanhel 2006, S. 278). Tulodziecki, Herzig und Grafe führen aus, dass es durch den Einsatz digitaler Medien zu einer Auflösung des Klassenverbandes im Unterricht kommen kann, da in kleinen Gruppen zusammengearbeitet wird, welche sich aufgrund individueller Interessen und Fähigkeiten zusammensetzen und somit Lernanstöße für MitschülerInnen besser gegeben werden können. Weiter lassen sich, so die Autoren, Geschlechtsunterschiede im Umgang mit Computern und Multimedia kompensieren und ins Positive wenden (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 116-117; Spanhel 2006, S. 279), indem jeder dem anderen behilflich ist. In der Teamarbeit können SchülerInnen Gruppenprozesse erfahren und sozial erwünschte Verhaltensdispositionen, z.B. Kooperationsfähigkeit, erworben und verstärkt werden (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 262). Durch die Neuorganisation und Reflexion der Lernformen und –methoden lernen SchülerInnen ihre Arbeits- und Lernprozesse selbstständig zu organisieren, eigenständig Informationen zu beschaffen und zu bearbeiten (vgl. Spanhel 2006, S. 278). Konzepte des problemorientierten Lehrens und Lernens erfahren in den digitalen Medien eine leichtere Umsetzung, da die Eigenaktivität der Lernenden und die Eigenverantwortlichkeit für ihr Lernen gestärkt wird (vgl. Vollbrecht 2001, S. 65). Durch die eigene Produktion von Medieninhalten und deren Reflexion wird die ästhetische Sensibilisierung von SchülerInnen gefördert (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 262). Spanhel beschreibt die berufliche Situation der LehrerInnen als herausfordernd, da sie mit verschiedenen unterschiedlich schwerwiegenden Problemen belastet sind: große, heterogene Klassen, Disziplinschwierigkeiten, Leistungsproblematik, Forderungen nach Schulentwicklung und die Aufbüdung immer neuerer Erziehungsaufgaben. So

schlussfolgert er, dass Medienbildung keinen hohen Rang einnimmt und ihre Bedeutung für die Schule in der heutigen Mediengesellschaft und für die Bewältigung künftiger Anforderungen an Schule, Schulaufsicht und Lehrkräften noch nicht von allen erkannt wird (vgl. Spanhel 2006, S. 271-272). In der pädagogischen Arbeit mit SchülerInnen müssen LehrerInnen an deren Lebens- und Erfahrungswelt (Stichwort Mediennutzung und Medienbiografie) ansetzen (vgl. Modulgruppe Medien 2005, S. 3). Das bedeutet darüber hinaus, dass Lehrpersonen sich zu Beginn einer Unterrichtseinheit einen Überblick über vorhandenes Wissen und Vorstellungen gegenüber dem jeweiligen Thema verschaffen müssen (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 289). Weiter muss beachtet werden, welche Medien mit welchen Zielen in den Unterricht integriert werden sollen, Eigenschaften des Mediums, Merkmale der Zielgruppe und Rahmenbedingungen sind aufeinander in lernförderlicher Weise abzustimmen (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2010, S. 113). Dies involviert die Berücksichtigung der Passung bei der Medienverwendung, dass das Medienangebot selbst und implizit enthaltende didaktische Entscheidungen und Festlegungen nicht unreflektiert in das Lehr-Lernszenario übernommen werden (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 117-118). Im Jahr 2002 und 2006 erklärte Spanhel, dass es LehrerInnen trotz individueller Bemühungen und Besuchen von Fortbildungen noch an erforderlichen medienpädagogischen Kompetenzen für die kontinuierliche Umsetzung von Medienbildung mangelt (vgl. Spanhel 2006, S. 272). Doch die schulische Aufgabe der Förderung der Entwicklung von Medienkompetenz setzt voraus, dass LehrerInnen Medienkompetenz erworben haben oder weiterentwickeln und auch in der Lage sind, Medienkompetenz bei den SchülerInnen zu fördern (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 357, 359). Eine Herausforderung kann hierbei als besonderes Problem im Verhältnis Schule und Medienbildung betitelt werden

„(...) die Angst des Autoritätsverlustes des ehemals allwissenden Lehrers gegenüber seinem a priori unwissenden Schüler und es ist die Distanz zwischen dem Computer- und Medienwissen der Schüler und dem Lehrer (...)“ (Ulbrich 2012, S.29).

Ulbrich befürchtet, dass die Schere des sozial, wirtschaftlich und kulturell immer wichtiger werdenden Computerwissens weit auseinandergeht. LehrerInnen müssen sich daher in einer Qualifizierung im Sinne des lebenslangen Lernens eine Kulturtechnik aneignen, welche für SchülerInnen, der oft so betitelten „Digital Natives“, zu ihrem Leben und ihrer Sozialisation als selbstverständlich dazugehört (vgl. Ulbrich 2012, S. 29). Hier sollte laut Rudolf Kammerl eine Professionalisierung vorgenommen werden. Dies meint, dass die LehrerInnenausbildung sich der Medienbildung intensiv annehmen müsste (vgl. Bounin 2013a). Indem sich die Altersstruktur der Lehrkräfte ändert und LehrerInnen unterrichten, die teilweise selbst durch und mit digitalen Medien sozialisiert wurden, kann sich der Schereneffekt relativieren, da die Lebenswelt der SchülerInnen weniger fremd

wahrgenommen wird. Die Medienintegration im Unterricht erzwingt, nach Spanhel, Veränderungen im Schulalltag, daher ist es eine notwendige Herausforderung, Medienerziehung in das Konzept von Schulentwicklung einzubeziehen (vgl. Spanhel 2006, S. 273), was in der Bildungsplanreform 2015 verwirklicht werden soll. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, wird die sich öffnende Schule auf außerschulische Kooperationspartner stoßen, welche sich mit der Vermittlung von Medienkompetenz beschäftigen. Ulbrich sieht in diesen Partnern freie Medienzentren, Radio- und TV-Bürgerkanäle, freie Medienkünstler und –pädagogInnen, Journalisten, Filmemacher, Designer und Computerspezialisten (vgl. Ulbrich 2012, S. 8-9). Als weitere große Herausforderung ist die mangelnde Medienausstattung in Schulen zu sehen: Computer sind oft nur in ständig belegten Fachräumen vorzufinden, keine flächendeckende Integration von Beamern, notdürftige Ausstattung mit Digital- und Videokameras, mp3Playern und Software für Video- und Audioschnitte. Dies verhindert eine spontane oder umfangreiche Medienarbeit in mehreren Klassen (vgl. Spanhel 2006, S. 272; mpfs 2003, S. 46-49; Vollbrecht 2001, S. 67) - von dem Vorhandensein einer Breitbandanbindung für das Internet oder der notwendigen technischen Infrastruktur ganz zu schweigen (vgl. Bounin 2013b).

Eine weitere Thematik ist der Umgang mit SchülerInnen die eine problematische Form der Mediennutzung aufweisen. Da sie u.U. aus problematischen Familien kommen, in denen wenig Interesse am Schulbesuch des Kindes gezeigt wird, wäre Medienerziehung besonders notwendig, aber ohne die Kooperation der Eltern ist sie mit am schwierigsten zu realisieren (vgl. Spanhel 2006, S. 245-246). Für SchülerInnen ist das oft strikte Handyverbot eine Herausforderung (vgl. Süß, Lampert, Wijnen 2010, S. 137). Moser sieht in der Handynutzung im Unterricht jedoch eine Ressource, wenn Handys oder Smartphones mit ihren vielfältigen Funktionen, wie integrierter Digitalkamera, Aufzeichnungsfunktion sowie Internetanschluss im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden (vgl. Moser 2012, S. 30). LehrerInnen sind aufgefordert und herausgefordert zu reflektieren, welche digitalen Endgeräte, Handy, Smartphone, Tablet, eigene Laptops im Unterricht Verwendung finden können. Der intensive Einsatz von Medien benötigt Vorbereitungs- und Nacharbeiten und damit ein Konzept für die Organisation von Arbeiten, wie Filmschnitt, Vertonung von Filmen, Fotobearbeitung und Erstellung von Multimedia-Produkten. Für SchülerInnen ergibt sich die Möglichkeit in kleinen Gruppen speziell ausgebildet zu werden, um so Lehrkräfte in ihrer Arbeit in der eigenen und in anderen Klassen zu unterstützen (vgl. Spanhel 2006, S. 276). In dem ganzen Prozess sollte beachtet werden, dass Lernen mit digitalen Medien dennoch mit Anstrengung verbunden ist. Gelernt wird nicht zwangsläufig schneller und effektiver, da Lernen sich nicht beliebig rationalisieren oder beschleunigen lässt (vgl. Vollbrecht 2001, S. 65). Die

Vermittlung von Medienbildung ist herausfordernd, da es bis jetzt keinen eigenständigen schulischen Lernbereich bzw. kein Unterrichtsfach dafür gibt. Tulodziecki, Herzig und Grafe führen aus, dass die Umsetzung auf Unterrichtsfächer oder Projekte in bestehenden Lernbereichen angewiesen ist. Wahlfächer oder Arbeitsgemeinschaften im Medienbereich stellen wichtige Anhaltspunkte in der Vermittlung von Medienbildung dar (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 347). Alles in allem aber darf der Einsatz digitaler Medienangebote direkte Erfahrungen und direkte personale Kommunikation nicht verdrängen (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2011, S. 126).

Die ausgeführten Chancen und Herausforderungen stellen sich nicht bindend allen Schulen, weil nicht überall die gleichen Ausgangsbedingungen zu finden sind, sondern die Herausforderungen und Chancen sind in differenzierter Form zu betrachten. Herausforderungen können bei genauem Betrachten ebenfalls als Chancen angegangen werden. Auf Grundlage dieser erarbeitenden Aspekte wird in dem nächsten Kapitel ein spezifisches Projekt zur Medienbildung an Schulen präsentiert, welches darstellt, wie außerschulische Kooperationspartner und Schulen zusammenarbeiten und welche Inhalte u.a. thematisiert werden können.

3 Das Präventionsprojekt „Medienschout“ als außerschulischer Kooperationspartner zur Medienbildung

Die besondere Stellung und Notwendigkeit außerschulischer Kooperationspartner zur Medienbildung wurde bereits hervorgehoben (u.a. Beschluss der KMK 2012, Medienpädagogisches Manifest 2009). Durch den Einbezug von Institutionen und Partnern wird den SchülerInnen als auch den LehrerInnen ermöglicht, Medien und Medienbildung aus den Blickwinkeln der hinzugezogenen ExpertInnen zu betrachten. So können auch möglichen Herausforderungen und Chancen effektiver begegnet und Medienkompetenzen vertieft und erweitert werden. Das Präventionsprojekt „Medienschout“, welches in den folgenden Kapitel definiert wird, will zu einem kreativen und kritischen Umgang mit Medien und Medieninhalten anregen sowie kritisches Denken und selbstreflektierte Mediennutzung fördern (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.; Heidel, Rudolph-von Niebelschütz 2012, S. 206). Damit vielen Heranwachsenden die Chance auf Erweiterung ihrer Medienkompetenzen zu Gute kommt, wird das Projekt „Medienschout“ in Schulen durchgeführt und somit allen SchülerInnen eine potentielle Teilnahme ermöglicht. Die Ausbildung zum Medienschout hat Präventionscharakter, dies meint, dass medienrelevante Themen behandelt werden, um SchülerInnen für einen verantwortungsvollen Umgang mit Medieninhalten und –angeboten zu sensibilisieren. Dadurch soll erreicht werden, dass SchülerInnen Medien gebrauchen und sich nicht von

ihnen gebrauchen lassen. Die JIM-Studie 2012 lässt erkennen, dass die Thematisierung von Medien und ihrem Umgang im Unterricht für SchülerInnen gewinnbringend und somit nicht zu vernachlässigen ist (vgl. mpfs 2012, S. 59).

Das Präventionsprojekt „Medienschout“ wird herangezogen und näher ausgeführt, da es ein vielfach ausgezeichnetes Projekt ist und in seinen Inhalten gegenüber ähnlichen Ausbildungen als ein wesentlich wichtiges Alleinstellungsmerkmal die Werteorientierung anhand der Menschenrechten thematisiert. Mit der sich anschließenden Auseinandersetzung wird ein Grundstein für das weitere Verständnis gelegt. Die Idee, die Zielsetzung, die Entstehung, die Zusammensetzung und die Zielgruppe von „Medienschout“ werden ausgeführt, um so den inhaltlich-didaktischen Ansatz nachvollziehen zu können.

3.1 Idee und Zielsetzung

Medienbildung an Schulen gewinnt an Attraktivität durch den Einsatz von „peer-to-peer-education“, wenn Inhalte durch gleichaltrige Schülerinnen und Schüler vermittelt werden (vgl. Godina 2007, S. 405-406; Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.) und so im Vordergrund eigene und altersgerechte Lernerfahrungen stehen (vgl. Knopf 2013). Deshalb setzt das Präventionsprojekt „Medienschout“ auf den Ansatz der „peer-to-peer-education“. SchülerInnen werden, in Kooperation des Instituts für kulturell-relevante Kommunikation und Wertebildung (IKU)⁸, von Filmemachern (z.B. Filmsalon GbR) und der Präventionsstelle der Kriminalpolizei Waiblingen ausgebildet, um in ihren Altersgruppen und Klassen, als auch in niederen und höheren Klassenstufen mittels medialer Präsentationen mediale Aufklärungsarbeit leisten zu können (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.).

Der Gründer des ursprünglich wissenschaftlich evaluierten Projekts Godina verweist darauf, dass sich die Medienindustrie in Zeiten des Reizüberflusses des subliminalen Marketings bedient, um so gezielt „(...) subtile(ere) Wirkungsstrategien“ (Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.) in verschiedenen Medienformaten, wie Computerspielen, Filmen, Printmedien oder der Werbung zu etablieren. Daher liegt das Ziel der Ausbildung zum Medienschout darin, den Schülerinnen und Schülern die vielfältigen Beeinflussungsstrategien der Medien aufzuzeigen und die Beeinflussung kritisch zu hinterfragen. Diese Strategien werden anhand der universell gültigen Menschenrechte

⁸ Das Institut für kulturell-relevante Kommunikation und Wertebildung (IKU) ist ein An-Institut der staatlich anerkannten Theologischen Hochschule Friedensau mit den Schwerpunkten der kircheninternen Kommunikationsforschung und der gesellschaftlichen Werteforschung. Seit 2008 ist Godina der wissenschaftliche Leiter dieses Instituts. Weitere Informationen sind zu finden unter www.iku-institut.de.

und ethischer Fragestellungen überprüft⁹. Hierfür werden die auszubildenden SchülerInnen persönlich-psychologisch begleitet; durch Videoaufnahmen während ihres Einsatzes und schriftlicher Evaluation mittels Fragebogen wird die Effektivität ihres Einsatzes evaluiert und gleichzeitig gefördert (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.). Die Prävention zielt dabei auf drei Ebenen, die kognitive, emotionale und ethische. Auf kognitiver Ebene findet eine systematische Aufklärung statt, welcher Beeinflussungsstrategien sich die Medien bedienen. Emotional werden bei den Schülerinnen und Schülern natürliche Abwehrreaktionen gegen die vielfach auftretende Gewaltverherrlichung und Manipulation erzeugt, indem negative Steuerungsmechanismen aufgedeckt werden. Um ethisch präventiv zu wirken, werden die Menschenrechte auf spielerisch-kreative Art auf die Medienwelten angewandt, um so die intrinsische Motivation zu nutzen, die Menschenrechte für sich selbst anzuerkennen und anzuwenden und sie folgend auf verschiedene Medieninhalte zu übertragen (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.). Die auszubildenden SchülerInnen setzen sich mit verschiedenen Medieninhalten auseinander, um sie schrittweise kritisch einschätzen, beurteilen und auch reflektieren zu können.

Die Idee und die Zielsetzung von „Medienschout“s basieren zusammengefasst auf drei Eckpfeilern. Den ersten Eckpfeiler bildet der interdisziplinäre Ansatz (Medienpädagogik, Filmentwicklung, Kriminologie), welcher der Medienbildung zugrunde liegt. Die Möglichkeit, selbst kreative, wertevolle Medieninhalte zu erstellen, wird durch den zweiten Eckpfeiler der medientechnischen Förderung realisiert. Der dritte Eckpfeiler, im Endeffekt das Fundament, bildet die Verpflichtung gegenüber einer wertorientierten Medienpädagogik, welche sich konsequent an den Menschenrechten orientiert (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.). Daraus ergibt sich zielführend für die Ausbildung zum Medienschout, Heranwachsende in ihrer Medienfaszination zu begleiten und ihnen ein tieferes, systematisches Verständnis hinsichtlich der Möglichkeiten und des Gefahrenpotentials der Medienwelten und des Medienkonsums zu vermitteln (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.).

⁹ Innerhalb der Dissertation von Godina liegt im Fazit die Erkenntnis zugrunde, dass innerhalb der Medien Manipulationsmethoden vorliegen, z.B. mit und durch Religion, die jedoch kaum bekannt sind. Da die Manipulationsmethoden innerhalb der Medien ein globales Phänomen darstellen, plädiert Godina für eine wertorientierte Medienpädagogik, welche sich konsequent an den Menschenrechten orientiert. Er führt aus, dass „ (...) die Medienpädagogik auch Querschnittsaufgaben in der Menschenrechtspädagogik erfüllen (kann) und zwar im doppelten Sinn: als didaktisch-erzieherische Möglichkeit, Menschenrechte und deren Verletzungen mittels der Medien effektiver zu demonstrieren, aber auch als Querschnittsdisziplin für die Schnittstelle der modernen Medienwelten und dem Umgang mit den darin vorhandenen Menschenrechtsverletzungen, um ihrem pädagogischen Auftrag gerecht zu werden (...)“ (Godina 2007, S. 397).

3.2 Entstehung, Zusammensetzung und Zielgruppe

Das Projekt „Medienschout“ entstand in den Jahren 2004-2007 aus einer Forschungsarbeit von Bojan Godina, in der eine Gruppe von Jugendlichen zu „medialen Assistenten“ ausgebildet wurde (vgl. Godina 2010). Die medialen Assistenten erhielten eine 20-30-stündige Ausbildung mit dem Fokus „(...) der Aufklärung subliminaler Beeinflussungsmethoden in den Medien und dem dahinterstehenden Marketing“ (Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.; Godina 2007, S. 401-402), um dann pädagogische Interventionen zur Medienkompetenz durchzuführen. In den vorliegenden Fällen wurden von den medialen Assistenten jeweils in einer Doppelstunde mediale Präsentationen gehalten (vgl. Godina 2007, S. 402). Nach Godina wurden die Inhalte der Aufklärungsarbeit als auch die didaktische Form der „peer-to-peer-education“ von SchülerInnen als auch LehrerInnen im Bezug zur Medienkompetenz und der Wertebildung positiv aufgenommen (vgl. Godina 2007, S. 405-406), sodass er das Projekt erweiterte und für eine breitere Anwendung im schulischen Bereich konzipierte (vgl. Godina 2010). Nach dem Amoklauf im März 2009 in Winnenden boten Godina, aufgrund gewonnener Erkenntnisse aus seiner Dissertation von religiösen Manipulationsmethoden innerhalb der Medien und ihren Marketingstrategien¹⁰ und dem Fehlen von diesbezüglichen Präventionsmaßnahmen (vgl. Godina 2007, S. 374, 377), und Sowa (PH-Ludwigsburg) im April 2009 Vorträge zur wertorientierten Medienpädagogik an. Besucher dieser Vorträge waren auch Kriminalhauptkommissar Leo Keidel (Gewaltprävention, Haus der Prävention der Polizeidirektion Waiblingen) und Filmemacher Harald Grübele (Medienproduktion, Vimotion GmbH). Aufgrund ähnlicher Interessen an wertorientierter Medienpädagogik wurde Godina eingeladen, sein peer-to-peer Konzept der medialen Aufklärung in Winnenden in einer Kooperation mit der Kriminalprävention und Vimotion zu starten. Daraus entwickelte sich unter dem Begriff „Medienschout“ ein neues gemeinsames Projekt. Anlässlich des Amoklaufes startete 2010 dieses erweiterte „Medienschout-Projekt“ im Georg-Büchner-Gymnasium mit der Ausbildung der Schülerinnen und Schüler zu Medienschouts. Erweitert wurde das ursprüngliche Modell auf der inhaltlichen / strukturellen Ebene, der stärkeren Integrierung von Wissenschaft, Recht und Film. Ebenso wurde die Unterrichtsdauer der Medienschouts

¹⁰ Religiöse Manipulationsmethoden können folgend beschrieben werden: Den Konsumenten von Medien werden Lebenswelten mit fiktiven Angeboten oder Versprechen angeboten, so Godina. Dabei betont er, dass die Lebenswelten mit dem realen Leben wenig bis gar nichts zu tun haben. Dabei zielen diese Fiktionen auf ein dadurch bewirktes, wunschgerecht verändertes Kundenverhalten, wovon wiederum von Beeinflussung im Sinne einer Unsichtbaren Religion sprechen kann. Als besondere Gefahrengruppe sieht er Kinder und Jugendliche, da sie „(...) *durch den starken Einfluss des Subliminalen Marketings in der Gefahr (stehen) sich der Realität der Welt durch extreme und übernatürliche Alternativwelten zu entziehen. Kinder und Jugendliche werden durch Welten sozialisiert, in welchen nur das Besondere und der extreme Erfolg einen Wert darstellen. Sie bekommen den Eindruck, dass man, um extremen Erfolg zu erlangen u.U. gar nicht lange und hart arbeiten müsse*“ (Godina 2007, S. 141).

im Unterricht auf zwei bis drei Doppelstunden erweitert. Damals waren ebenfalls SchülerInnen der Albertville-Realschule und Geschwister-Scholl-Realschule in Winnenden in Ausbildung (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.). Die Zielgruppe der Ausbildung zum Medienscout umfasste in den Jahren von 2004-2007 hauptsächlich die Oberstufe von Gymnasien, ab 2007 wurde das Präventionsprojekt für die Mittelstufe der Gymnasien und Realschulen zugänglich gemacht. In Planung ist die Zielgruppe der Unterstufe, die Klassenstufen 5 bis 8 der Gymnasien, Real- als auch Hauptschulen (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.; Godina 2010). Das Heidelberg-Winnender Modell ist durch seine Begründer interdisziplinär ausgerichtet und kann so aus verschiedenen Fachrichtungen, wie der Medienpädagogik, Medienpsychologie, Persönlichkeitspsychologie, Menschenrechtsbildung und Kriminalprävention, das Wissen, Erfahrungen und Know-How zielgerichtet ein- und umsetzen. Durch die weitere Integration von Fachleuten aus den Bereichen Medienrecht, Suchtberatung, Marketing und Filmproduktion in die Ausbildung wird der interdisziplinäre Ansatz des Heidelberg-Winnender Modells verstärkt bzw. verfestigt (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.).

3.3 Inhaltlich didaktischer Ansatz

Das Präventionsprojekt zielt auf zwei Gruppen, die auszubildenden Medienscouts (Zielgruppe 1) und die anderen Schülerinnen und Schüler an der jeweiligen Schule (Zielgruppe 2) ab. Das Design der Lernstruktur der Grundausbildung zum Medienscout, der Zielgruppe 1, ist konzipiert nach den Grundlagen des Blended Learning und optimiert sich mit einer persönlichkeitspezifischen individualisierten Didaktik. Das Prinzip des Blended Learning kombiniert Präsenzveranstaltungen mit E-Learning, um eigenständiges Lernen und Vorbereitung für den Unterricht zu ermöglichen (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.). Die Abbildung 1 stellt die Lern- und Ausbildungsstruktur innerhalb der Ausbildung zum Medienscout in ihrer Vielfältigkeit dar.

Theoretische und praktische Einheiten werden innerhalb der Ausbildung, welche in Form einer Arbeitsgemeinschaft stattfindet, miteinander kombiniert. Godina, Grübele und Keidel ermöglichen mit ihrem Konzept Ausbildung, Förderung und Betreuung der Medienscouts in verschiedenen Bereichen, da die Inhalte von Fachpersonen in Form von Modulen aufbereitet und vermittelt werden. Die sieben Module setzen sich zusammen aus Medienpädagogik, Medienkompetenz und Medienerziehung; Medien; Wertephilosophie und Menschenbild; Psychologie; Recht; Soft Skills und Prävention. Innerhalb des Moduls Medienpädagogik, Medienkompetenz und Medienerziehung werden Grundlagen der allgemeinen Medienpädagogik, Medienwirkung, mediale Beeinflussung, Medien in der Naturwahrnehmung und filmische Methoden thematisiert. Daran schließt das Modul

Medien mit den Bereichen Film / Fernsehen, Internet / Social Networks, Handy, Werbung sowie elektronische Spiele an.

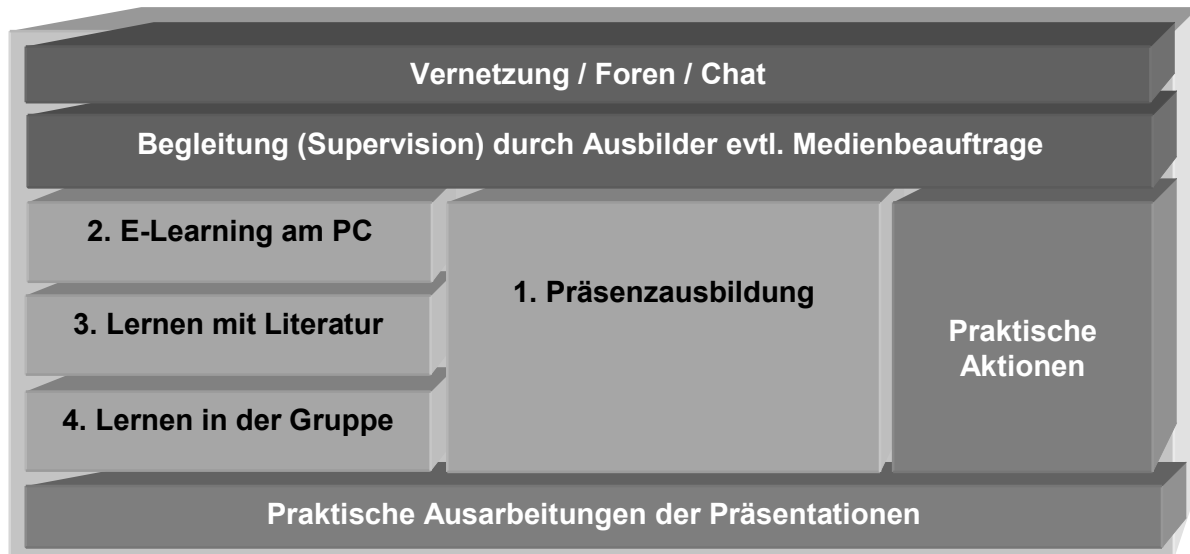


Abbildung 1: Lern- und Ausbildungsstruktur Medienscout (Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.)

Das dritte Modul Wertephilosophie und Menschenbild baut auf die Menschenrechte und ihre Wertestruktur auf. Die Psychologie mit den Inhalten Persönlichkeitspsychologie, psychologische Mechanismen, neuropsychologische Aspekte und Medienpsychologie, spielt im vierten Modul eine wesentliche Rolle. Im Modul Recht wird auf die Thematik des Urheberrechts eingegangen, während im folgenden Modul Soft Skills, Rhetorik und Präsentationstechniken im Vordergrund stehen. Das siebte und letzte Modul Prävention umfasst die Themenbereiche der Sucht- und Gewaltprävention (vgl. Godina 2010; Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.). In Abbildung 2 werden die Ausbildungsinhalte zusammengefasst und komprimiert dargestellt.

Innerhalb der dargestellten Themenbereiche sollen die Kompetenzen gegenüber den Medien sensibilisiert und gesteigert werden. Im Fokus stehen dabei besonders die Bereiche Wirtschaftssystem und Marketing, Konsumentenmanipulation, Schönheits- und Markenkult, Bild- und Filmmechanismen, Suchtverhalten und Gewaltprävention. Die Sensibilisierung gegenüber den Menschenrechten stellt einen wichtigen Baustein innerhalb der Ausbildung für die Medienscouts und für die durch sie zu erreichende Zielgruppe der Jugendlichen dar. So wird ihnen auf der Basis eines persönlich moralischen Urteils die Möglichkeit gegeben, durch Diskussion über die Menschenrechte deren Wesenszüge in die Medienwelten zu übertragen (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.).

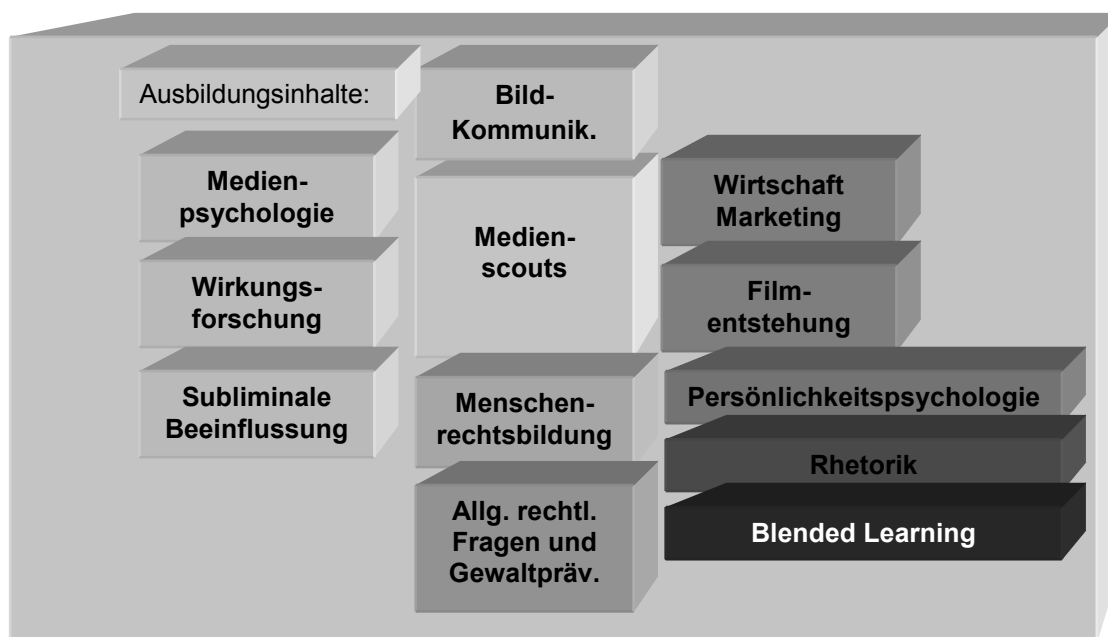


Abbildung 2: Ausbildungsinhalte „Mediencout“ (Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.)

Die Grundausbildung umfasst drei Präsenzkurstage vgl. Abb. 1 Lern- und Ausbildungsstruktur „Mediencout“: Präsenzausbildung, Lernen in der Gruppe, praktische Aktionen), welche in der Schule durchgeführt werden, wobei innerhalb der ersten beiden Tage der Großteil der genannten Module unterrichtet wird. Anschließend folgt die Phase des selbstständigen Arbeitens mittels E-Learning (vgl. Abb. 1 Lern- und Ausbildungsstruktur „Mediencout“: E-Learning am PC, Lernen mit Literatur, praktische Ausarbeitungen der Präsentationen). Den Mediencouts wird so ermöglicht, Inhalte eigenverantwortlich zu erarbeiten, um sich auf den letzten Präsenztage und die folgenden Präsentationen im Unterricht vorzubereiten (vgl. Godina 2010; Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.). Wie im Kapitel 3.1 bereits erwähnt, werden die ausgebildeten Mediencouts ihre MitschülerInnen (Zielgruppe 2) im Rahmen des Unterrichts medial aufklären. Hier kommt der didaktische Ansatz der „peer-to-peer-education“ zum Tragen. Godina plädiert für diesen Ansatz, da die vorherrschende Generationenkluft zwischen LehrerInnen und SchülerInnen überwunden wird und die Zielgruppe durch die Jugendlichen selbst Verantwortung übernimmt (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010b, o. S.). Die Präsentationen werden in ihren Grundzügen auf der E-Learning Plattform zur Verfügung gestellt und von den Scouts mit eigenen, aktuellen medialen Beispielen modifiziert. Die Plattform stellt dabei weiteres interessantes Material im Bezug zur Ausbildung zur Verfügung und ermöglicht den Austausch untereinander mit Mediencouts und Fachpersonen (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.) (vgl. Abb. 1 Lern- und Ausbildungsstruktur „Mediencout“: Vernetzung/Foren/Chat, Begleitung (Supervision) durch Ausbilder evtl. Medienbeauftragte). Am dritten Präsenztage werden die modifizierten Präsentationen den anderen angehenden Mediencouts und den Ausbildern, den Fachpersonen, präsentiert,

um inhaltliche Richtigkeit zu gewährleisten und das Präsentieren zu üben. Den letzten Schritt der Ausbildung stellt das Vortragen der Präsentationen im normalen Unterricht dar. Die Inhalte der zur Verfügung stehenden Blockstunden variieren je nach gewähltem Themengebiet der Medienscouts. Diese Schulinterventionen werden gefilmt und im Anschluss von den Ausbildern ausgewertet, um Feedback zu geben und so die inhaltliche und didaktische Qualität der Scouts weiterentwickeln zu können und die permanente interne Evaluation zu sichern. Godina, Grübele und Keidel betonen, dass die LehrerInnen, bei denen die Interventionen im Kunst-, Religions- oder Ethikunterricht zum Einsatz kommen, über die inhaltlichen Grundsätze informiert sein sollten. Ebenso ausführlich ist der / die MultimediaberaterIn der Schule über das Gesamtvorhaben bzw. Projekt an sich zu informieren, da er / sie gerade auch im Bezug der technischen Unterstützung und als Tutor für die Medienscouts im Bereich des E-Learning Aufgaben übernimmt (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.). Nach der erfolgreichen Teilnahme an der Ausbildung sowie der Schulintervention (mediale Präsentationen) erhalten die Medienscouts ein Zertifikat des IKU in Kooperation mit der Akademie für lebenslanges Lernen und der Präventionsstelle der Kriminalpolizei Waiblingen. Über die Grundausbildung hinaus gibt es die Möglichkeit Aufbaukurse zu besuchen, welche sich beispielsweise mit Filmprojekten, wie Stop-Motion oder wertorientierten Kurzfilmen, auseinandersetzen (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.).

Auf der Basis der erarbeitenden theoretischen Grundlagen um Medienpädagogik, Medienerziehung, Medienbildung und dem Präventionsprojekt „Medienscout“ wird im folgenden Kapitel die Entwicklung der zentralen Forschungsfrage dargestellt.

4 Entwicklung der Forschungsfrage

Zu Beginn des vierten Kapitels werden die bisherigen Erkenntnisse in einer Zwischenbilanz gebündelt und darauf bauend der aktuelle Forschungsstand dargestellt. Aus diesem lässt sich mein Erkenntnisinteresse ableiten und die zentrale Forschungsfrage als Ergebnis des Prozesses formulieren.

4.1 Bisherige Erkenntnisse: eine Zwischenbilanz

Zu Beginn der Arbeit wurden die Notwendigkeit und Bedeutung der Medienpädagogik und Medienerziehung ausgeführt. Immer wieder treffe ich auf die Meinung, dass die ältere Generation der Erwachsenen weniger technisch versiert ist und Kinder und Jugendliche die eigentlichen Experten im Umgang mit digitalen Medien sind. Dennoch kann von Erwachsenen meist kritischer eingeschätzt werden, welches Wissen vertrauenswürdig ist und welche subliminalen Wirkmechanismen und Intentionen sich hinter Medienangeboten

verstecken. Medien nehmen in ihrer Bedeutung durch Vereinnahmung immer weiterer Lebensbereiche stetig zu, deshalb ist eine pädagogische Auseinandersetzung mit medialen Einflüssen auf den Menschen notwendig. Hierbei sollten digitale Medien als Ressource angesehen werden, da sie im Wissenserwerb und im Umgang mit den Lebenswelten von Menschen, besonders Kindern und Jugendlichen, nahezu unverzichtbar geworden sind. Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft beinhaltet die Medienpädagogik verschiedene Bereiche, u.a. die Medienerziehung, die zur kritisch-reflexiven Aneignung und Gebrauch der Medien anleiten soll, also die Gestaltung medialer Sozialisationsbedingungen. Medienerziehung orientiert sich als normativer Begriff an allgemein gültigen und anerkannten Zielen, Normen und Werten. Eine wichtige Rolle sollte hierbei die wertorientierte Medienerziehung bzw. –pädagogik mit konsequenter Orientierung an den Menschenrechten einnehmen, was sich in dem Aufbau und der Stabilisierung einer ethischen Verantwortungshaltung der Heranwachsenden gegenüber Medien niederschlägt. Die Medienbildung als Zielorientierung umfasst die Befähigung Heranwachsender zu einer aktiven Teilhabe an den medienvermittelnden Kommunikationsprozessen der Gesellschaft und der dazugehörigen Teilsysteme.

Die Notwendigkeit einer Medienbildung auf Schulebene wird schrittweise anerkannt und versucht umzusetzen. Medienbildung ist in dem Bildungsplan für allgemein bildende Gymnasien vorhanden, dennoch fehlt es an fächerintegrativen und –verbindenden Ansätzen. Die in den Bildungsplänen festgeschriebenen Ziele zur Medienkompetenz werden nicht ernsthaft genug verfolgt, bei Projekten fehlt es noch an Nachhaltigkeit und Breitenwirksamkeit (vgl. Bounin 2013a). Die baden-württembergische Bildungsplanreform 2015 stellt einen wichtigen Schritt zum Implizieren von schulischer Medienbildung dar. An Gymnasien ist Medienbildung und die Vermittlung von Medienkompetenz ein größeres Thema als im Gegensatz zu anderen allgemein bildenden Schulen. Momentan werden digitale Medien und deren Umgang mit Medieninhalten in der gymnasialen evangelischen, katholischen und jüdischen Religionslehre nicht thematisiert, obwohl es aufgrund der (subliminalen) Wertevermittlung in Medieninhalten und deren Einordnung von Bedeutung wäre. Das Präventionsprojekt „Medienschout“ nimmt sich als außerschulischer Kooperationspartner dieser Aufgabe als Teilbereich innerhalb der Ausbildung an und schafft das Bewusstsein dafür, wie Medienerfahrungen das eigene Ich prägen. Es wird ein Anstoß gegeben, mehr Wert auf eine nachhaltige Medienbildung zu legen (vgl. Moser 2012, S. 31). Spanhel führt aus, dass LehrerInnen dabei größeren Herausforderungen in der Umsetzung gegenüber stehen als SchülerInnen. So muss Medienbildung in der Lehreraus- und -fortbildung intensiver und nachhaltiger verankert werden. Medienerziehung ist eine Pflichtaufgabe in allen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und darf nicht als neue, zusätzliche Belastung angesehen werden. Die vorhandenen

Möglichkeiten der modernen Medienentwicklung müssen für die Bewältigung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben genutzt und ernst genommen werden (vgl. Spanhel 2006, S. 240). Der Einbezug außerschulischer Kooperationspartner zur Unterstützung der Medienbildung in Schulen findet in der Fachliteratur stetige Betonung und unterstreicht dessen Wichtigkeit und Bedeutung. Die Ausbildung zum Medienscout ist ein mehrfach ausgezeichnetes Präventionsprojekt¹¹, welches sich intensiv dem kritischen Umgang mit Medieninhalten verpflichtet hat.

4.2 Forschungsstand

Der Umgang mit Medienbildung und Medienkompetenzvermittlung im schulischen Kontext stellt einen thematischen Forschungsbereich dar. Die vorliegenden Zahlen aus der aktuellen JIM-Studie 2012 führen an, dass erstmalig die Frage nach der schulischen Medienkompetenzvermittlung bzw. die Vermittlung von Medienthemen in die Studie aufgenommen wurde. Themen können Handy, Internet, OnlineCommunitys und Datenschutz sein (vgl. mpfs 2012, S. 59). Die Ergebnisse (vgl. Abbildung 3) zeigen, dass Aufklärung im Bereich der Medienkompetenz von SchülerInnen angenommen wird und sich in ihrem Medienwissen und im konkreten Nutzungsverhalten niederschlagen kann. Hierbei profitieren bei der Vermittlung besonders jüngere SchülerInnen (12-13-Jährige), da sie im Durchschnitt die angesprochenen Themen besser verstehen (71%), etwas Neues lernen (57%) und daraufhin ihr Nutzungsverhalten ändern (32%) (vgl. mpfs 2012, S. 60). Obwohl SchülerInnen im Allgemeinen mit Computerbedienung und Internet gut zurechtkommen, wird ersichtlich, dass Lücken vorhanden sind. Beispielsweise haben nur etwa drei Fünftel der SchülerInnen im Internet verschiedene Quellen genutzt, um die Wahrheit von Informationen zu prüfen (vgl. mpfs 2012, S. 65). Es wird ersichtlich, dass die Notwendigkeit der schulischen Medienbildung schrittweise Umsetzung findet. Innerhalb der thematischen Recherche zeigte sich, dass ähnliche Projekte¹² existieren und teilweise evaluiert sind. Aufgrund der spezifischen Ausrichtung auf „Medienscout“ in Bezug zur Medienbildung beschränke ich mich bei der weiteren Darstellung des Forschungsstandes auf das ausgeführte Präventionsprojekt des Mitgründers Godina. Innerhalb der Pilotphase der Ausbildung wurden die Präsentationen der Medienscouts wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Ihr Einsatz, die erreichte Effektivität, sowie der Inhalt und Vortrag wurden

¹¹ Schutzbengel Award 2012 der Rummelsberger Dienste für Menschen (vgl. Rummelsberger Diakonie 2013). Preisträger bei „Aktiv für Demokratie und Toleranz“ des Bündnisses für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt (vgl. BfDT 2013).

¹² Die Projekte unterscheiden sich u.a. in der Zusammensetzung der zu behandelnden Themen, der pädagogischen Ausrichtung, der fokussierten Zielgruppe und ihrem Alter, dem Einbezug von ExpertInnen, Fachpersonen und PädagogInnen und dem Umfang der Ausbildung. Die ausgebildeten SchülerInnen werden hauptsächlich Medienlotsen oder Medienscouts genannt (vgl. Medienscouts NRW 2013; Medienscouts MV 2013; Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg 2013; Kleimann 2011; Medienscouts Rheinland-Pfalz 2010).

von MitschülerInnen und LehrerInnen mittels eines Fragebogens erfasst und statistisch ausgewertet. Ergebnisse dieser bereits 2004-2006 durchgeführten Pilotstudie belegen, dass 82% der TeilnehmerInnen etwas Neues über Medienstrategien gelernt haben (vgl. Godina, Grübele, Keidel 2010a, o. S.).

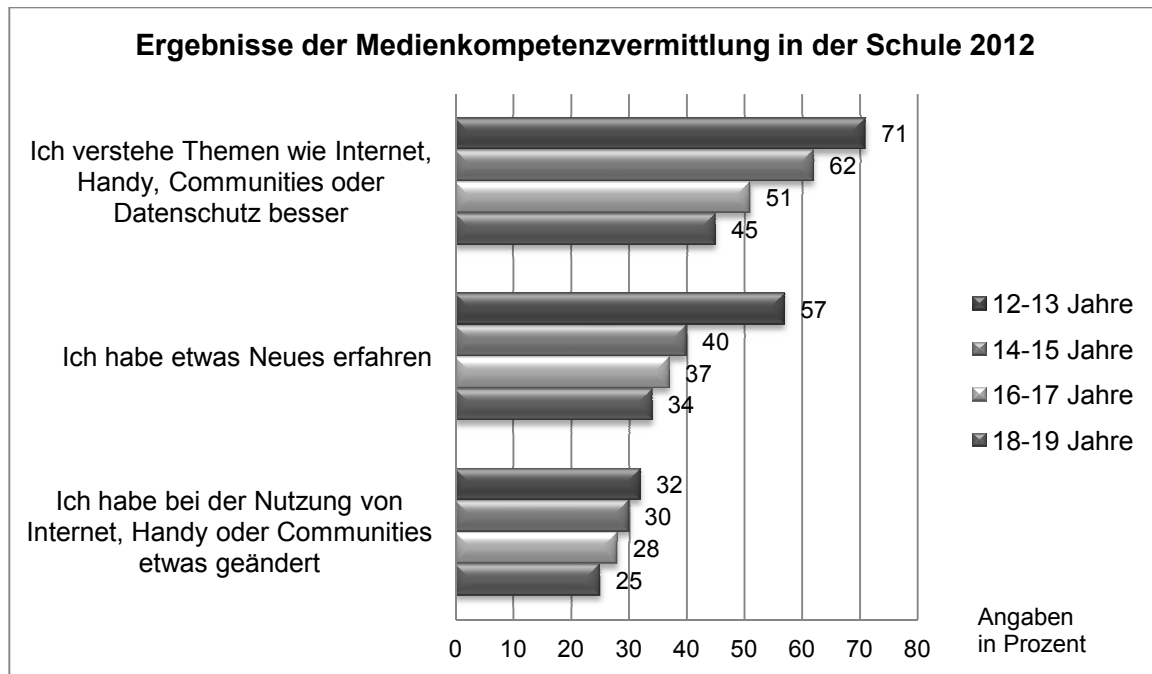


Abbildung 3: Medienkompetenzvermittlung in der Schule 2012 (JIM 2012)

Nach eingehender Betrachtung der Thematik stellte ich fest, dass zu großen Teilen keine Daten vorliegen, wie und wo die ausgebildeten Medienscouts nach dem Ende der Ausbildung verbleiben und was sich daraus für die beteiligten Schulen ergibt. Schlussfolgernd liegt in dieser Tatsache ein Forschungsdesiderat, welchem nachgehen wird.

4.3 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Ausgehend von der KMK empfohlenen Notwendigkeit außerschulischer Kooperationspartner, dem aktuellen Forschungsstand über das Präventionsprojekt „Medienscout“ als außerschulischer Kooperationspartner zur schulischen Medienbildung und dem Vorliegen empirischer Daten über die Vermittlung von Medienkompetenz im Schulkontext wurde nicht ersichtlich, wie mit den Medienscouts nach Abschluss der Ausbildung, über die zu haltenden Präsentationen hinaus, verfahren wird oder ob Inhalte des Präventionsprojektes weiter im Schulalltag und Unterricht thematisiert werden. Das Erkenntnisinteresse liegt demnach in einer ersten Orientierung (vgl. Bogner, Littig, Menz 2009, S. 64) über den schulischen Verbleib der Medienscouts. Dabei sollen nicht die subjektiven Sichtweisen von Medienscouts oder der an der Ausbildung Beteiligten über

digitale Medien explizit im Fokus stehen und somit den Forschungsgegenstand bilden, sondern ihr Expertenwissen über schulische Medienbildung bezüglich der Ausbildung und der Eingliederung im Schulkontext. Aufgrund der Vorreiterrolle von Gymnasien bei der Thematisierung von Medienbildung wird das größte allgemein bildende Gymnasium Baden-Württembergs, das Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach a.N. (Entwicklung des Kernfaches NWT), fokussiert. In diesem Zusammenhang ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage:

Welchen Beitrag leistet das Präventionsprojekt ‚Medienschout‘ zur Medienbildung am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach a.N.?

Um der Forschungsfrage nachgehen zu können, werden zusätzlich folgende Unterteilfragen formuliert: Wie ist die Ausbildung zum Medienschout in dem Gymnasium integriert? Wie gestaltet sich die Wissensverwertung der Medienschouts in dem Gymnasium? Welchen Herausforderungen im Umgang mit digitalen Medien begegnen LehrerInnen am Gymnasium in Marbach? Welche Themen der Ausbildung sind für den Gebrauch im Unterricht zur Medienbildung verwert- und verwendbar? Diesen Fragen soll in ExpertInneninterviews nachgegangen und geantwortet werden.

TEIL II – Empirisches Vorgehen

5 Forschungsdesign

Im zweiten Teil der Arbeit wird nun der Prozess des empirischen Vorgehens, beginnend mit der methodologischen Positionierung, der Datenerhebung und der Datenauswertung hin zur Reflexion des eigenen Forschungsprozesses ausführlich dargestellt.

5.1 Methodologische Positionierung

Bevor in den nächsten Kapiteln die detaillierte Vorgehensweise der eigenen empirischen Untersuchung ausgeführt wird, widmet sich dieses Kapitel im Zusammenhang mit allgemeinen Überlegungen der verwendeten Methoden empirischer Sozialforschung. Dazu ist zu differenzieren, was unter empirischer Sozialforschung zu verstehen ist. Gläser und Laudel führen aus, dass Wissenschaft allgemein nach den Ausschnitten der Welt differenziert wird, über die sich ihr Wissen konzentriert (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 23). Aus diesem spezifischen Weltausschnitt und dem zugehörigen Wissen resultieren u.a. Wissenschaftsdisziplinen, Teildisziplinen sowie wissenschaftliche Spezialgebiete. Nach Gläser und Laudel ergibt sich so als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung der Bereich unserer Welt, welcher konstituiert wird durch menschliches Handeln. Sie

beziehen sich in ihren Ausführungen auf Max Weber, der 1976 schrieb: „(...) soll heißen: eine Wissenschaft, die soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich erklären will“ (Weber in Gläser, Laudel 2010, S. 24). Dieser Definition liegt soziales Handeln als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung zugrunde. Das Handeln in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich zu erklären ist das Ziel der Forschung und die sich daraus ergebende gegenstandsadäquate Vorgehensweise ist, das Handeln deutend zu verstehen. Die sozialwissenschaftliche Forschung differenziert sich in theoretische und empirische Forschungsprozesse. Innerhalb theoretischer Sozialforschung werden bestehende Theorien weiterentwickelt, indem aus ihnen Folgerungen abgeleitet und zu anderen Theorien in Bezug gesetzt werden. Gläser und Laudel bezeichnen dem entgegen empirische Sozialforschung als Untersuchungen, die direkt bestimmte Ausschnitte der sozialen Welt beobachten, um aus diesen Beobachtungen einen Beitrag für die Weiterentwicklung und Generierung von Theorien zu liefern. Die soziale Realität wird, angeleitet durch Theorien, beobachtet und daraus theoretische Schlüsse gezogen (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 24). Die empirische Sozialforschung differenziert sich wiederum in quantitative und qualitative Sozialforschung, welche in mancher Fachliteratur als grundverschiedene Typen ausgeführt werden. In Anderer wird ersichtlich, dass die Unterscheidungen in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis nicht gerecht werden¹³. Von einer generellen Überbewertung der Konstruktion zweier gegensätzlicher Paradigmata sehen Gläser und Laudel ab, da sie in beiden Typen die Gemeinsamkeit der Definition von Weber sehen: soziales Handeln deutend verstehen und den daraus resultierenden Ablauf und die Wirkungen ursächlich erklären zu wollen (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 25). Dennoch wird die Entgegensetzung der beiden Paradigmata thematisiert: der Unterschied zwischen den beiden Forschungsstrategien in der Sozialforschung. Zusammenfassend lässt sich der Unterschied in dem Herausfinden von Kausalzusammenhängen oder Kausalmechanismen sehen. Kausalzusammenhängen werden als Gegenüberstellung von Faktoren (Ursachen) gesehen, die spezifische Effekte (Wirkungen) hervorbringen. Im Gegensatz dazu stehen soziale Mechanismen als Kausalmechanismen, die zwischen Ursachen und Wirkungen vermitteln, also Wirkungen prognostizieren, wenn Ursachen auftreten (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 25). Innerhalb der empirischen Sozialwissenschaft unterscheiden sich die Forschungsstrategien indem sie den Aspekten sozialwissenschaftlicher Erklärungen unterschiedliche Gewichtung beimessen. Forschungsstrategien, die Kausalzusammenhänge untersuchen, werden in Verbindung gebracht mit ‚quantitativ‘, ‚nomothetisch-deduktiv‘ und ‚theoretetend‘

¹³Eine kurze Übersicht über die zugrundeliegenden Positionen findet sich in bei Gläser und Laudel 2010 „Zur Methodologie empirischer Sozialforschung“ (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 23-29).

(relationsorientiert). Demgegenüber steht die Forschungsstrategie, die als ‚qualitativ‘, ‚induktiv‘ und ‚theoriegenerierend‘ bezeichnet wird und nach Kausalmechanismen sucht, bei der die Identifizierung von Ursache und Wirkung impliziert ist (mechanismenorientiert). Dabei beruht die Suche nach Kausalmechanismen auf einen bis wenigen Fällen (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 26). Gläser und Laudel unterscheiden diese Forschungsstrategien anhand ihrer charakteristischen Produkte und nicht anhand paradigmatischer oder methodologischer Differenzen¹⁴. Darüber hinaus benennen sie eine besondere Affinität zu Strategien quantitativer bzw. qualitativer Methoden. Danach beruhen qualitative Methoden „(...) auf der Interpretation sozialer Sachverhalte, die in einer verbalen Beschreibung dieser Sachverhalte resultiert (...)“ (Gläser, Laudel 2010, S. 27), quantitative Methoden „(...) auf einer Interpretation sozialer Sachverhalte, die in der Beschreibung dieser Sachverhalte durch Zahlen resultiert (...)“ (Gläser, Laudel 2010, S. 27). Nach Gläser und Laudel liegt der wichtigste Unterschied zwischen beiden Vorgehensweisen der empirischen Sozialforschung in der Art und Weise, wie empirische Untersuchungen zu kausalen Erklärungen gelangen. Die Entscheidung für eine Variante hat Konsequenzen für die Methodenwahl. Wenn mit einer zentralen Forschungsfrage nicht von statistischen Zusammenhängen auf Kausalzusammenhänge geschlossen werden kann und nach Gläser und Laudel Kausalmechanismen gesucht und ihr Geltungsbereich bestimmt werden soll, ist die Verwendung von qualitativen Methoden notwendig (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 28).

Die Lehre von Methoden wird als Methodologie bezeichnet und gibt Auskunft, wie der interessierende Weltausschnitt erforscht werden kann. Bestimmte Prinzipien bilden dabei die Grundlage für die Beurteilung, Auswahl von Methoden und Untersuchungsstrategien. Diese methodologischen Prinzipien sind allgemeine Forderungen der genannten Bereiche, um produziertes Wissen verlässlich sein zu lassen. Es ist das Prinzip der Offenheit, das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens, das Prinzip des regelgeleitenden Vorgehens und das Prinzip vom Verstehen als Basishandlung sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 30-33). Das erste Prinzip äußert sich in der Offenheit für unerwartete Informationen, dass wesentliche Aspekte des Gegenstands, welche im Vorverständnis nicht erfasst wurden, dennoch zur Geltung kommen können. Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens äußert sich in der Notwendigkeit, an vorhandenes Wissen über den Untersuchungsgegenstand anzuschließen (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 31), um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen und lehnt sich an Definition von Theorie an Mayring an (vgl. Mayring 2010, S: 57-58). Nach dem Prinzip des

¹⁴ Zur Diskussion um die Methodologie vertiefend zu betrachten Meuser, Nagel 2010, S. 457-471; Flick, von Kardorff, Steinke 2008, S. 251-319. Methodologisch basiert die qualitative Sozialforschung auf der Phänomenologie, dem Symbolischen Interaktionismus und der Hermeneutik (vgl. Flick, von Kardorff, Steinke 2008, S. 251).

regelgeleiteten Vorgehens folgt die Wissensproduktion expliziten Regeln, um die Möglichkeit zu geben, den Weg zu den Ergebnissen zu rekonstruieren. Das letzte allgemeine Prinzip leitet sich aus der Spezifik des Gegenstandsbereiches ab: Verstehen begreift sich als Basishandlung sozialwissenschaftlicher Forschung. Wobei Verstehen als konstitutive Leistung der / des ForscherIn verstanden wird, die für jeden sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess gültig ist (vgl. Gläser, Laudel 2010, 31-33). Inwieweit den Forderungen der Prinzipien in der dieser Arbeit zugrundeliegenden Untersuchung nachgekommen wird, findet sich in der Darstellung des weiteren Forschungsprozesses wieder, da sie von den konkreten Forschungsbedingungen abhängig sind. Für die Rekonstruktion eines sozialen Sachverhaltes ist, der Logik Gläser und Laudel folgend, von Bedeutung, so viele Informationen wie möglich über den zu untersuchenden Gegenstand zusammenzutragen, um ihn verstehen und erklären zu können. Dies kommt der Untersuchung von Kausalmechanismen eines bzw. weniger Fälle gleich. Wenn mit Hilfe von ExpertInnen soziale Sachverhalte rekonstruiert werden sollen, ist eine gewisse Tiefe gefordert, was durch den Aufwand nur mit wenigen Fällen realisierbar ist. Um das spezifische Wissen der ExpertInnen zu erschließen, eignen sich standardisierte Verfahren nicht: Es kann nur das erhobene werden, was für alle Fälle gemeinsam im vornhinein gewusst oder vermutet wurde.

Mechanismenorientierte Strategien haben als Instrumente rekonstruierende Untersuchungen (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 37), so sind die qualitativen Methoden im vorliegenden Fall das ExpertInneninterview und die qualitative Inhaltsanalyse.

5.2 Datenerhebung

Um den Prozess der Datenerhebung nachvollziehen zu können, wird dargestellt und begründet, warum das ExpertInneninterview als Erhebungsmethode ausgewählt wurde. Im nächsten Schritt wird die Konstruktion des Interviewleitfadens ausgeführt, anschließend der erfolgte Feldzugang, die Zusammensetzung des Samplings und die Durchführung der Interviews dargestellt.

5.2.1 Darstellung und Begründung des ExpertInneninterviews

Im Bezug zu der Forschungsfrage wurde das ExpertInneninterview als Erhebungsmethode gewählt, um Expertenwissen über das Forschungsfeld, über „Mediencout“ und schulische Medienbildung zu erfassen (vgl. Hopf 2008, S. 350). Als zu interviewende ExpertIn werden fertig ausgebildete Mediencouts und an der Ausbildung beteiligte LehrerInnen gesehen. Hier interessiert der / die InterviewpartnerIn als ExpertIn für das Handlungsfeld und ist als RepräsentantIn für die Gruppe von ExpertInnen für die Untersuchung relevant (vgl. Flick 2012, S. 214). Bogner und Menz geben folgende

methodische Definition von ExpertInnen und ExpertInnenwissen, welcher der Arbeit zugrunde liegen soll:

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichen Fach- und Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in seinem Handlungsfeld hegemonial zu werden, d.h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit“ (Bogner, Menz 2009, S. 73-74).

ExpertIn ist demnach ein relationaler Begriff, der sich zusammensetzt aus der Auswahl der zu Interviewenden, der Abhängigkeit der Fragestellung und dem interessierenden Forschungsfeld (vgl. Bogner, Menz 2009, S. 73). In der Literatur existieren weitere unterschiedliche Vorschläge zur Definition, die letztgenannten Aspekte haben sie jedoch gemeinsam (vgl. Helfferich 2011, S. 163). Nach Meuser und Nagel haben ExpertInnen die Chance in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, unabhängig davon, ob das Wissen implizit oder explizit vorliegt. In dem Kontext interessieren ExpertInnen als Träger institutionell-organisatorischer Expertise und nicht als Person mit spezifischen Motiviertheiten und Biografien (vgl. Meuser, Nagel 2010, S. 460-463). Wie Bogner und Menz ausführen, kann das Expertenwissen als Deutungswissen bestimmt sein und setzt somit an die rekonstruktive Tradition qualitativer Forschung und wissenssoziologischer und konstruktivistischer Ansätze an. Technisches Wissen, z.B. im Sinne von Anwendungsroutinen und als Prozesswissen (fachlich, praktisches Erfahrungswissen), ist pragmatisch-informationsbezogen ausgerichtet (vgl. Helfferich 2011, S. 164).

Zielsetzung der durchzuführenden ExpertenInneninterviews ist nach der Typologie von Bogner und Menz in der vorliegenden Arbeit die Exploration. ExpertInneninterviews werden eingesetzt, um eine erste Orientierung in dem thematisch neuen Feld herzustellen und so das Untersuchungsgebiet thematisch zu strukturieren. Dabei können die zu interviewenden ExpertInnen selbst als Teil des Handlungsfeldes der Untersuchungszielgruppe angehörig sein (vgl. Bogner, Menz 2009, S. 64), was im vorliegenden Fall durch die Interviews mit den Medienscouts als ExpertInnen Anwendung findet. Darüber hinaus können die ExpertInnen als komplementäre Informationsquelle

über die eigentlich interessierende Zielgruppe genutzt werden. Der / Die ExpertIn ist in dem Fall Träger von Kontextwissen (vgl. Bogner, Menz 2009, S. 64). Meuser und Nagel bekräftigen, dass für die Erforschung des Kontextwissens der ExpertInnen nicht Verifikation und Falsifikation von theoretischen Vorannahmen von Bedeutung ist, sondern die Gewinnung und Beschreibung des empirischen Wissens (vgl. Meuser, Nagel 2005, S. 80-82; Meuser, Nagel 2009, S. 56).

Die ExpertInneninterviews werden mit teilstrukturierten Leitfadeninterviews durchgeführt (vgl. 5.2.2 Interviewleitfaden). Die Autoren Bogner und Menz führen aus, dass die Interviews möglichst offen zu führen sind, aber aus Gründen demonstrativer Kompetenz zentrale Dimensionen des Gesprächsablaufs vorab im Leitfaden strukturiert werden (vgl. Bogner, Menz 2009, S. 216). Da der Schwerpunkt auf der thematischen Sondierung liegt, ist eine Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit der erhobenen Daten im explorativen ExpertInneninterview nicht so zentral wie im theorieprüfenden oder -generierenden (vgl. Bogner, Menz 2009, S. 64). Flick benennt im Bezug des möglichen Zeitdruckes seitens der ExpertInnen und der Fokussierung in der Anwendung die stärkere Steuerungsfunktion des Leitfadens im Hinblick auf den Ausschluss unergiebigere Themen (vgl. Flick 2012, S. 216). Die Leitfadeneentwicklung (vgl. 5.2.2 Interviewleitfaden) schließt dabei aus, dass ich mich als Forscherin als inkompetente Gesprächspartnerin darstelle (vgl. Meuser, Nagel 2009, Helfferich 2011, S. 164; S. 52; 5.2.3 Feldzugang). Diese Notwendigkeit zu verdeutlichen, dass ich mit der Thematik vertraut bin, ist Bedingung für einen erfolgreichen Interviewablauf, gleichzeitig aber auch, um methodische Probleme einer pragmatisch orientierten qualitativen Sozialforschung zu relativieren: in begrenzter Zeit, gezielt mit einem spezifischen Fokus den methodisch kontrollierten Zugang zu subjektiven Erfahrungsweisen zu finden (vgl. Flick 2012, S. 219). Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgt gezielt (vgl. 5.2.4 Sampling), bei der Auswertung wird die induktive Kategorienbildung nach Mayring angewandt (vgl. 5.3.2 Darstellung und Begründung des Auswertungsverfahrens, 5.3.3 Beschreibung des Auswertungsverfahrens).

5.2.2 Konstruktion des Interviewleitfadens

Die ExpertInneninterviews werden mittels eines Interviewleitfadens, welcher als Erhebungsinstrument fungiert, durchgeführt. Der Leitfaden ist das Ergebnis einer Operationalisierung, der Übersetzung der Leitfragen des Forschungsvorhabens in Interviewfragen. Die Fragen beinhalten in ihren Antworten die Informationen, mit denen der interessierende soziale Prozess rekonstruiert werden soll, um so eine Erklärung zu geben, welche angestrebt wird (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 142-143). Der Leitfaden soll dabei nach Helfferich dem thematisch begrenzten Interesse an Expertenwissen und dem

Status des / der Interviewten als ExpertIn gerecht werden (vgl. Helfferich 2011, S. 164). Um auf möglichst viele interessierende Aspekte zu stoßen, welche durch das Leitfadenterview angesprochen werden können, wird sich für die Konstruktion des Leitfadens am SPSS-Prinzip zur Leitfragenerstellung nach Helfferich, mit den vier Schritten Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren, sequentiell orientiert (vgl. Helfferich 2011, S. 182-189; Lamnek 2010, S. 321-322). Es wurden nicht alle vier Schritte in aller Ausführlichkeit vollzogen, da nach Helfferich Leitfäden für ExpertInneninterviews stärker strukturiert sind und Fragen direkt auf die relevante Information zielend formuliert sein können (vgl. Helfferich 2011, S. 179).

Für die Konstruktion des Leitfadens wurden in einem ersten Schritt möglichst viele Fragen gesammelt (insgesamt 76), welche im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand von Interesse waren. Die Frage nach konkreten Formulierungen und der inhaltlichen Eignung wurden zunächst in den Hintergrund gestellt (vgl. Helfferich 2011, S. 182). Anschließend wurden die 76 Fragen unter verschiedenen Gesichtspunkten einer Prüfung unterzogen: Aussortiert bzw. teilweise umformuliert wurden reine Faktenfragen, bei denen die Informationen neben dem Interview herausgefunden werden können, geschlossene Fragen, Fragen, die das eigene Vorwissen bestätigen sollten, Fragen, die explizit oder implizit Präsuppositionen vermittelten und Fragen, welche die Beantwortung des allgemeinen Forschungsinteresses verlangten (vgl. Helfferich 2011, S. 182-184). Darüber hinaus wurden nur Fragen beibehalten, durch die die zu Interviewenden keinen Schaden nehmen könnten, da ansonsten der forschungsethische Grundsatz von der Zulässigkeit von Fragen nicht gewährleistet wäre (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 145-146). Nach der Reduzierung der Fragen wurden die verbliebenen ausgewählten 57 Fragen thematisch gebündelt, um so eine erste Strukturierung vorzunehmen. Innerhalb dieser Fragenkomplexe erfolgte eine Sortierung der Fragen nach Aspekten von zusammenhängenden Teilfragen, zeitlicher und prioritärer Reihenfolge. Daraufhin wurden abermals unbrauchbare Fragen verworfen, zusammenhängende Teilfragen miteinander verbunden oder neu formuliert, um so die Komplexität des Leitfadens zu verringern und die Fragen auf eine Anzahl von 40 zu reduzieren. Die thematischen Fragenkomplexe wurden anschließend, orientiert an der theoretischen Erarbeitung von Medienbildung und „Medienscout“ innerhalb der vorliegenden Arbeit, in eine aufeinander aufbauende Reihenfolge gebracht und in vier Teile untergliedert, die da sind: „Medienscout“ trifft Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach, „Medienscout“ und die Umsetzung im Schulalltag, Medienbildung im Unterricht und eine Zusammenfassung. In Anlehnung an Gläser und Laudel werden inhaltlich zusammengehörende Themen nacheinander behandelt, um die Zahl abrupter Übergänge so gering wie möglich zu halten (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 146). Entgegen der theoretischen Auseinandersetzung in den vorangegangenen Kapiteln,

wurde zu Beginn „Medienschout“ thematisiert, um dann schrittweise auf die Umsetzung der Medienbildung im Unterricht einzugehen. Die theoretische Auseinandersetzung wurde deduktiv vollzogen, während im Leitfaden eine induktive Vorgehensweise im Fokus stand, um einen relativ niederschweligen Einstieg in die Thematik zu ermöglichen. Für die thematischen Fragenkomplexe innerhalb der vier Teile des Leitfadens wurde jeweils eine Leitfrage aus dem Fragenpool herausgearbeitet, welche den Komplex inhaltlich abdecken sollte, sodass neun Leitfragen und eine Abschlussfrage definiert wurden. Darüber hinaus wurden innerhalb der Fragenkomplexe der einzelnen Leitfragen stichpunktartig relevante Fragen vermerkt, welche dem Themenkomplex bereits zugeordnet waren. Teilweise wurden diese stichpunktartigen Fragen wieder zu vollständigen Fragen ausformuliert. Diese Zusatzfragen sollten Anwendung finden, wenn die Thematik nicht selbstständig von der / dem InterviewpartnerIn erwähnt werden würde, die Informationen aber als zielführend für die Forschungsfrage relevant wären.

Der Leitfaden teilt sich bezüglich des Formates in fünf Bereiche auf. Der erste Bereich ist der jeweiligen Leitfrage vorbehalten. Darunter entfalten sich von links nach rechts vier Bereichsspalten: Stichpunkte, die von Bedeutung sind bzw. sein könnten; folgend von teilweise ausformulierten, möglichen Zusatzfragen, wenn die Stichpunkte nicht von selbst beantwortet wurden; die Bereichsspalte mit Aufrechterhaltungsfragen und als letzte Spalte die Möglichkeit für Anmerkungen für die Interviewende. Gläser und Laudel empfehlen, die Fragen in chronologischer Abfolge im Bezug zu dem rekonstruierten Prozess von der Vergangenheit über die Gegenwart hin zur Zukunft anzuordnen (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 147). Deshalb wird am Anfang eine Aufwärm- bzw. Einstiegsfrage über das Zustandekommen des erstmaligen Kontakts mit „Medienschout“ gestellt. Es ist eine leicht zu beantwortende, Frage den Gegenstand der Medienschout-Ausbildung allgemein betreffend, um mögliche Spannungen zu lösen, welche sich eventuell aufgrund der ungewohnten Situation aufgebaut haben und um die Rollen der Gesprächspartner zu bestimmen (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 147). Anschließend wird die Motivation erfragt, weshalb die Ausbildung zum Medienschout absolviert wird. Um im zweiten Teil auf die Umsetzung von „Medienschout“ im Schulalltag einzugehen, wird beispielsweise die Frage gestellt: „An welchen Stellen wird das Expertenwissen der Medienschouts relevant?“. Hier soll die Aktivität der Medienschouts erfasst werden, welche Impulse sie aktiv werden lassen, wie sie ihr Wissen und ihre Kompetenzen einsetzen und wie sie mit möglicherweise auftretenden Problemen umgehen.

Thematisch eng verknüpft ist die anschließende Frage, was mit den ausgebildeten Medienschouts geschieht. Als Beispiele seien genannt, ob es vorhandene Ansatzpunkte im Schulalltag gibt, wie die Schule das erworbene Wissen verwendet und ob es eine thematische Verknüpfung mit anderen Projekten oder Arbeitsgemeinschaften gibt.

Der dritte Teil subsumiert Fragen der Medienbildung im Unterricht, beispielsweise welche Herausforderungen sich LehrerInnen im Umgang mit digitalen Medien stellen oder welche Rolle Medienscouts im Unterricht einnehmen. Hierbei sind die Fragen in Anlehnung an Gläser und Laudel so formuliert, dass der / dem InterviewpartnerIn die Möglichkeit gegeben wird, ihrem / seinem Wissen und Interessen nach zu antworten, um so das Prinzip der Offenheit zu gewährleisten (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 115).

Die Zusammenfassung als vierter Teil wird von der Frage geleitet, ob von Erkenntnissen berichtet werden kann, welche sich aufgrund der Durchführung der Ausbildung von Medienscout ergaben. Gläser und Laudel bezeichnen den Leitfaden als das Gerüst des Interviews, der / dem InterviewerIn ist darüber hinaus die Freiheit über die Entscheidung überlassen, welche Fragen in welcher Form gestellt werden (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 142). Die vollständige Beantwortung einer Frage ist u.U. nur durch Nachfragen möglich, die nicht im Leitfaden vorkommen. So soll der Leitfaden nach Meuser und Nagel als auch Helfferich an sich flexibel handhabbar und eine Richtschnur sein (vgl. Meuser, Nagel 2009, S. 52; vgl. Helfferich 2011, S.164). So wird spontanen Exkursen oder unerwarteten Themenwechseln nicht Einhalt geboten.

Als feste Abschlussfrage wird der / dem InterviewpartnerIn die Möglichkeit gegeben, aus ihrer / seiner Sicht weitere wichtige Aspekte des Themas zu nennen, die nach ihrem / seinem Gefühl im Interview zu wenig berücksichtigt wurden. Dabei entscheidet die / der InterviewpartnerIn selbst über Inhalt und Antwort, wobei die Offenheit des Interviews erhöht wird, indem die Möglichkeit gegeben wird, Dinge anzusprechen, die in der Vorbereitung nicht bedacht oder vorgesehen wurden (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 148-149). Da noch keine spezifischen Studien über „Medienscout“ im Zusammenhang mit schulischer Medienbildung vorliegen, sollen mit offenen Fragen erste Informationen über den zu rekonstruierenden Prozess erhoben werden (vgl. Bogner, Littig, Menz 2009, S. 64). Die Fragen berühren keine spezifischen Problembereiche und gehen nicht auf die Betrachtung relevanter psychischer Probleme ein, sodass dadurch eine psychische Beeinträchtigung der zu Interviewenden weitgehend ausgeschlossen werden sollte. Der daraus ausgearbeitete vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Anhang (siehe Anhang: 1. Interviewleitfaden).

Angelehnt an Gläser und Laudel beginnt der Interviewleitfaden nicht direkt mit der ersten Frage, sondern mit einem Vorspann oder einer Notiz für den Interviewer. Dabei wird die / der zu Interviewende über das Ziel der Untersuchung aufgeklärt, dass herausgefunden werden soll, welchen Beitrag „Medienscout“ innerhalb der Medienbildung im Friedrich-Schiller-Gymnasium liefert. Weiter wird aufgeklärt, welche Rolle das Interview für die Erreichung des Forschungsziels spielt, nämlich die Analyse der Einbindung der ausgebildeten Medienscouts und der Ausbildung innerhalb des Schulalltags und der

Schulstrukturen. Wichtig dabei ist die Aufklärung über den Umgang mit den erhobenen Daten und der Anonymität. Die soziodemografischen Daten des Interviewten als auch das Interview selbst werden anonymisiert (vgl. 5.3.1 Datenaufbereitung und Dokumentation) und gesondert voneinander aufbewahrt. Die vorerst letzte Information vor dem eigentlichen Interview thematisiert das Einverständnis, ob das folgende Interview für die Auswertung aufgezeichnet werden darf (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 144). Innerhalb dieser schriftlich vorliegenden und optional zu unterzeichnenden Einverständniserklärung (siehe Anhang: 3. Einverständniserklärung eines Interviews) wird neben den erwähnten Punkten geklärt, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist; wer für die Durchführung und Auswertung des Interviews zuständig ist; dass die digitale Aufnahme verschlossen aufbewahrt wird; dass zu Auswertungszwecken ein schriftliches Protokoll (Transkript) angefertigt wird und dass kurze anonymisierte Ausschnitte innerhalb der hier vorliegenden Masterarbeit zitiert werden dürfen. Neben der Kontaktadresse für den Widerruf wird darauf hingewiesen, dass diese Einverständniserklärung innerhalb von 14 Tagen widerrufen werden kann. Da Teenager als Experten interviewt werden sollen, muss die Einverständniserklärung neben den Teilnehmenden selbst und der Interviewerin auch von den Erziehungsberechtigten unterschrieben werden. Dies wird realisiert, indem die Erklärung von den Erziehungsberechtigten unterschrieben und als Bildanhang per Mail an die Interviewerin zurückgesendet wird.

5.2.3 Feldzugang

Um potenzielle UntersuchungsteilnehmerInnen zur Mitwirkung zu gewinnen und in konkreten Interviews auswertbare Daten zu generieren (vgl. Flick 2012, S. 143), wurde der erste Kontakt auf institutioneller Ebene des Friedrich-Schiller-Gymnasiums über Godina, den Gründer und leitenden Ausbilder von „Medi scout“, hergestellt, um somit der Weg zu potentiellen InterviewpartnerInnen eröffnet wird (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 55). Godina ermöglichte mir eine teilnehmende Beobachtung bei der Ausbildung der Medi scouts während der Präsenztage des zweiten Kurses, um einen Einblick in den Alltag und die Handlungspraxen der Medi scouts zu erlangen (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 70), fungierte im folgenden Prozess weiterhin als erster Ansprechpartner (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 56). Er vermittelte mich weiter an einen Ansprechpartner im Friedrich-Schiller-Gymnasium (FSG) mit Schlüsselrolle (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S.55). Seine Rolle kommt im Bezug zum Lehrerkollegium zum Tragen in der thematischen Verbindung digitaler Medien und „Medi scout“. Des Weiteren muss er die geplante Forschung genehmigen (vgl. Flick 2012, S. 145). In einem an ihn gerichteten Anschreiben per E-Mail (siehe Anhang: 2. Anschreiben Gymnasium Ansprechpartner) formulierte ich das Anliegen und die

dazugehörigen Implikationen (vgl. Flick 2012, S. 146; Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 67; Gläser, Laudel 2010, S. 160-161), wie das Forschungsinteresse, die Forschungsfrage, die Durchführung von ca. 30-minütigen Interviews, die Zusammensetzung des Samplings und die Weiterverwendung der Daten innerhalb der vorliegenden Masterarbeit. Benannt wurde auch, dass die Erhebung innerhalb des FSG stattfinden soll, da die Einbindung der Medienscouts im Setting Schule bzw. das Wissen darum Gegenstand der Erhebung sind (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 77) und so nicht verdeckt, sondern offen geforscht wird (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 143).

Aufgrund der E-Mail wurde der Zugang zu Einzelpersonen (individuelle Ebene) geebnet und auf Grundlage der geforderte, spezifische Auswahlkriterien (vgl. 5.2.4 Sampling) relevante InterviewpartnerInnen als ExpertInnen für die freiwillige Teilnahme am Interview angefragt (vgl. Flick 2012, S. 147). Bei der Kontaktaufnahme wurde ihnen sowohl das Ziel der Untersuchung als auch die Art und Weise ihrer Mitwirkung und dem daraus resultierenden Beitrag für die Forschungsarbeit vermittelt (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 58; Gläser, Laudel 2010, S. 159). Damit wird der ethische Grundsatz des Prinzips der informierten Einwilligung bei der Kontaktaufnahme gewahrt (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 159). Die kommunikative Haltung der Forscherin gegenüber dem Forschungsfeld ist ebenso relevant, welche sich beispielsweise in der Offenheit gegenüber den InterviewpartnerInnen und in der Flexibilität der Terminvereinbarung (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 70) oder in der aktiven Auseinandersetzung mit „Medienscout“ zeigt. Welche Informationen die Forscherin erlangt und welche verwehrt bleiben, hängt im nächsten Schritt von der Rollenzuweisung ab (vgl. Flick 2012, S. 143). Meine Rolle im Feld definiert sich nach Flick als Eingeweihte (vgl. Flick 2012, S. 150), da ich innerhalb der Medienscout-Ausbildung im zweiten Kurs zwei Kurzvorträge zum Thema Nutzungstypen in Facebook und der Videobearbeitung hielt und so als Person im Feld als auch in der „Medienscout-Gruppe“ integriert bin. Authentisch wird dieser Fakt (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 71), da ich bereits im ersten Kurs an zwei Präsenztagen teilnahm und sich mein Interesse an schulischer Medienbildung und „Medienscout“ tiefer als eine gespielte Rolle darstellt. Durch die vorangegangene Kontaktaufnahme war ich den LehrerInnen und Medienscouts als Interviewende bekannt, aber es existierte keine persönliche Beziehung, wodurch das Interview oder die Interviewsituation hätte schwierig werden können. So wurde die nötige Distanz bewahrt, damit Informationen nicht fehlerhaft oder verzerrt vermittelt werden (vgl. Gläser, Laudel 2010, 118). Im Sinne Flicks ist die Form des Zugangs, welche das FSG mir ermöglicht, entscheidend davon abhängig, wie aufschlussreich meine Beschreibungen der untersuchten Fälle sind und wie sehr gewonnene Erkenntnisse begrenzt bleiben und somit nur bestätigen, was vor der Erhebung schon bekannt war (vgl. Flick 2012, S: 152).

5.2.4 Sampling

Die Entscheidung über die Wahl der zu untersuchenden Fälle, der Zusammensetzung des Samplings, stellt nach Gläser und Laudel eine Schlüsselentscheidung innerhalb des Forschungsprozesses dar. Da es für die Fallauswahl keine formalen Regeln gibt, werden die Fälle so ausgewählt, dass mit den erhobenen empirischen Daten eine Antwort auf die Forschungsfrage, welchen Beitrag „Mediencout“ innerhalb der Schulbildung im FSG liefert und wie die ausgebildeten Mediencouts und die Ausbildung innerhalb des Schulalltags und der Schulstrukturen eingebunden sind, ermöglicht wird (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 97). Für die Zusammensetzung des Samplings, der Fallauswahl, erarbeitete ich mir einen Überblick über das Untersuchungsfeld (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 99), indem ich vor Durchführung der Interviews an zwei Präsenztagen während der Ausbildung zum Mediencout teilnahm. Hierbei wurde ersichtlich, dass neben den Fachpersonen von Mediencout sowohl SchülerInnen als auch teilnehmende LehrerInnen eine Rolle innerhalb der Ausgestaltung der Ausbildung einnehmen. Für die mögliche Zusammensetzung des Samplings stellten sich folgende Fragen: Wer verfügt über relevante Informationen und ist imstande diese explizit zu geben? Wer ist bereit, diese Informationen zu geben und wer von den Informationsträgern ist verfügbar (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 117)? Aus diesen Vorüberlegungen definieren sich für relevante Fälle Auswahlkriterien, welche sich bedingtn. Die Kriterien für SchülerInnen stellen eine abgeschlossene Mediencout-Ausbildung und der Besuch des FSG als SchülerIn dar; für LehrerInnen die Kriterien Lehrkraft am FSG, Affinität gegenüber der Mediencout-Ausbildung, MultimediaberaterIn am FSG. Von den Auswahlkriterien für SchülerInnen müssen beide, für die LehrerInnen mindestens zwei auf jeweils einen Fall zutreffen. Ein ausgebildeter Mediencout, welcher beispielsweise aufgrund des Wohnortwechsels das FSG nicht mehr als SchülerIn besucht, ist für das Sampling nicht relevant. Neben den ausgebildeten SchülerInnen sollen bewusst auch LehrerInnen interviewt werden, damit die Forschungsfrage nicht nur auf Grundlage einer einseitigen Perspektive beantwortet wird. Nach Anwendung und Berücksichtigung der Auswahlkriterien setzt sich das daraus entstandene Sampling erstmals wie folgt zusammen: zwei LehrerInnen und zwei Mediencouts, vorzugsweise jeweils männlich und weiblich. Gläser und Laudel führen jedoch an, dass vor Beginn der Erhebung die Auswahl der InterviewpartnerInnen nicht abgeschlossen ist (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 118). So erweiterte sich das Sampling von vier auf sieben, als vor Ort auf drei weitere relevante Informationsträger aufmerksam gemacht wurde, welche den Auswahlkriterien entsprachen. Das endgültige Sampling umfasste so zwei LehrerInnen und fünf Mediencouts. Die Zahl der zu untersuchenden Fälle wurde aus forschungsökonomischen Gründen übersichtlich gehalten, damit die erhobenen Daten in dem begrenzt zur Verfügung stehenden Zeitrahmen ausgewertet

werden können (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 101, S. 118). Durch die Vorüberlegung über die Zusammensetzung des Samplings wird sichergestellt, dass wichtige Typen von Informanten feststehen und für die Gespräche ein Leitfaden entwickelt werden kann (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 118).

Eine kurze Übersicht der InterviewteilnehmerInnen wird an dieser Stelle nicht gegeben, da aufgrund der geringen Anzahl ausgebildeter Medienscouts am FSG anhand wenig personenbezogener Angaben Rückschlüsse auf einzelne SchülerInnen gezogen werden könnten. Auch die Anzahl der unterstützenden und teilnehmenden LehrerInnen am Gymnasium ist auf eine Kleingruppe beschränkt, sodass das Alter oder die jeweiligen Fachgebiete nicht genannt werden. Die Anonymität der interviewten Personen wird somit gewahrt, sodass für sie aufgrund bestimmter Äußerungen innerhalb der Interviews im Nachhinein keine Beeinträchtigungen entstehen. Da ein Teil der InterviewpartnerInnen jedoch minderjährige SchülerInnen sind, wird über eine von den Erziehungsberechtigten zu unterzeichnende Einverständniserklärung (siehe Anhang: 4. Einverständniserklärung eines Interviews (Teenager)) die Erlaubnis zur Verwendung des erhobenen Materials eingeholt.

5.2.5 Durchführung der Interviews

Alle Interviews wurden am 10.06.2013 nacheinander in größeren Zeitabständen in einem Konferenzzimmer des Friedrich-Schiller-Gymnasiums in Marbach durchgeführt. Der Interviewtermin wurde seitens des Gymnasiums bewusst gewählt, da dieser Tag einen Präsenztage innerhalb der Medienscout-Ausbildung des zweiten Durchgangs darstellte. Somit mussten die zu interviewenden LehrerInnen, welche die Ausbildung hospitieren, keinen außerordentlichen Termin innerhalb ihrer Lehrtätigkeit wahrnehmen, sondern konnten beide Termine miteinander vereinbaren. Das erste Interview am Vormittag bildete ein Expertengruppeninterview fünf ausgebildeter Medienscouts. Die nach den Auswahlkriterien gewählten Interviewpartner waren alle der Thematik „Medienscout“ und der Methode des Interviews positiv aufgeschlossen, was sich wiederum auf die Gesprächsatmosphäre auswirkte. Innerhalb des Gesprächs zeigten sie eine hohe Erzählbereitschaft. Alle potentiellen Interviewpartner wollten interviewt und integriert werden. Während dem Gespräch wurde selbstständig aufeinander eingegangen und bezogen, sodass sie sich in ihren Ausführungen ergänzten. Die Schüler wurden für die Zeit des Interviews vom Unterricht freigestellt, sodass sich auf beiden Seiten kein Zeitdruck ergab. Störfaktoren bildeten die Schulklingel, worauf das Gespräch drei Sekunden pausiert wurde, und ein ankommendes DHL-Auto, welches die Aufmerksamkeit eines Medienscouts auf sich zog und für kurzzeitige Ablenkung sorgte. Gegen Ende des Interviews begann die Pause, wodurch Pausenhofgeräusche durch das geöffnete Fenster

eindrangen. Am Anfang des zweiten Interviews, durchgeführt am frühen Nachmittag, wurde ein möglicher Zeitdruck seitens der Interviewpartnerin angesprochen, was sich auf das Interview auswirkte, indem Andeutungen seitens der Interviewten nicht kontinuierlich nachgegangen wurde. Andererseits wies die Interviewpartnerin eine stetige Erzählbereitschaft auf, sodass der Interviewleitfaden flexibel gehandhabt werden konnte. Auch während des zweiten Interviews ertönte die Schulklingel und das Gespräch wurde drei Sekunden pausiert. Die Interviewpartnerin wirkte an einigen Stellen müde. Das dritte und letzte Interview fand seine Durchführung am späten Nachmittag. Im Interviewverlauf spiegelte sich das Engagement des Interviewpartners innerhalb der Medienscout-Ausbildung und bezüglich des Themas mit dem Umgang digitaler Medien in der Schule positiv wieder. Das Interview unterlag keinen Zeitwängen und neben dem äußeren Einfluss der Schulklingel konnte das Gespräch ohne weitere Störungen durchgeführt und beendet werden. Die Einverständniserklärung über die freiwillige Teilnahme am Interview samt der Aufklärung über den Datenschutz und der Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten wurde am Anfang der jeweiligen Interviews vorgelegt und von der / dem InterviewpartnerIn und mir in doppelter Ausführung unterzeichnet. Die Medienscouts wurden gebeten, die Einverständniserklärung von ihren Erziehungsberechtigten unterschreiben zu lassen und als pdf oder Bild an eine Kontakt-E-Mail-Adresse zurückzusenden. Nach dem jeweiligen Interview habe ich ein Interviewprotokollbogen ausgefüllt, um die Situation vor, während und nach den Interviews zu erfassen.

5.3 Datenauswertung

Um den Forschungsprozess transparent zu gestalten, wird der Umgang mit den Daten in Form der Aufbereitung und Dokumentation im Auswertungsprozess wiedergegeben. Die erhobenen Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Es folgt ein Überblick über diese qualitative Technik und mündet in seiner Anwendung.

5.3.1 Datenaufbereitung und Dokumentation

Das Interview wurde mit einem Diktiergerät aufgenommen. Unmittelbar nach jedem einzelnen Interview wurde ein Interviewbericht verfasst, um so die Interviewsituation zu dokumentieren. Dabei wurden folgende Informationen festgehalten: Beschreibung der konkreten Rahmenbedingungen (Datum, Dauer, Ort, formale Anonymisierung, Störfaktoren), Zustandekommen des Interviews, Gespräch vor Einschalten des Aufnahmegerätes, Erzählbereitschaft bzw. Bemerkung zum Gesprächsverlauf und Gespräch nach Ausschalten des Aufnahmegerätes (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 192; Langer 2010, S. 521-522; Helfferich 2011, S. 201). Die aufgezeichneten Interviews wurden alle vollständig mit der Transkriptionssoftware f4 transkribiert (acht und 17

Textseiten zu Einzelinterview, 23 Textseiten zu Gruppeninterview). Eine Paraphrasierung bestimmter Teile nach Abhören der Aufzeichnung innerhalb der Interviews wurde nicht vorgenommen, ebenso nicht das Löschen unwichtiger Passagen, da nach Gläser und Laudel diese Reduktion von Material methodisch nicht kontrollierbar ist und das daraus entstehende Protokoll als ein Ergebnis von subjektiven, nicht reproduzierbaren Interpretationsschritten zu sehen ist (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 193). Die vollständige Transkription der Interviews orientiert sich an den wichtigsten Transkriptionsregeln, welche in vielen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen Verwendung finden und von Langer zusammengefasst wurden (vgl. Langer 2010, S. 523). In der Tabelle 1 werden die verwendeten Transkriptionsregeln aufgeführt.

Innerhalb der Interviewprotokolle wurden auch paraverbale Äußerungen, wie „mhm“, „ähm“ u.a., festgehalten, da sie als bejahende oder verneinende Äußerungen für das Verstehen von Bedeutung sind. Die Interviews wurden nicht geglättet oder bereinigt, d.h. nicht in ganze Sätze gebracht, abgebrochene Äußerungen nicht ergänzt und Wiederholungen nicht gestrichen, der Wechsel vom Hochdeutschen in den schwäbischen Dialekt wurde beibehalten (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010, S. 163).

| Zeichen | Bedeutung |
|--|---|
| () | Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer |
| (schwer zu verstehen) | Unsichere Transkription, die vermutete Äußerung steht in der Klammer |
| (.) | Sehr kurze Pause |
| (3) | Pause in Sekunden |
| LAUT | Laut gesprochen |
| 'leise' | Leise gesprochen |
| <u>betont</u> | Betont gesprochen |
| g e d e h n t | Gedehnt gesprochen |
| ((lacht)) | Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle |
| Da sagt der: „Komm her“ | Zitat innerhalb der Rede |
| gegan- | Wortabbruch |
| [| Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanschluss, wird hervorgehoben, indem genau an der Stelle weitergeschrieben wird |
| [Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt] | Anmerkung der Transkribierenden |

Tabelle 1: Transkriptionsregeln (Langer 2010, S. 523)

Unmittelbar nach der Transkription wurden die Interviews anonymisiert, d.h. weder am Dateinamen noch im Text des Transkripts ist erkennbar, mit wem die Interviews geführt wurden (vgl. Gläser, Laudel 2010, S. 194). Die Verwendung eines Pseudonyms wurde vermieden, dafür wurde eine formale Anonymisierung vorgenommen, um das Ziehen von

Rückschlüssen auf die Interviewten so gering wie möglich zu halten. Die vollständigen Transkripte finden sich im Anhang (siehe Anhang: 5. Transkript Interview L1_2, 6. Transkript Interview L2_1, 7. Transkript Interview MG1-5).

5.3.2 Darstellung und Begründung der qualitativen Inhaltsanalyse

Die erhobenen empirischen Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet, welche auf die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial zielt (vgl. Mayring 2008, S. 468). Mit der Anwendung des ExpertInneninterviews im Sinne der Exploration wird dieses Auswertungsverfahren gewählt, da eine Theoriegenerierung nicht im Vordergrund steht, sondern ein Überblick über das bisher thematisierte Forschungsfeld ermittelt werden soll. Gegenstand der Inhaltsanalyse soll im vorliegenden Fall der Inhalt der transkribierten Kommunikation sein, wobei nach Mayring grundsätzlich auch formale Aspekte und latente Sinngehalte von Gegenstand sein können (vgl. Mayring 2008, S. 469). Das Vorgehen ist dabei grundsätzlich systematisch und regelgeleitet, wodurch die Analyse nachvollziehbar und überprüfbar wird. Dadurch wird der intersubjektiven Nachprüfbarkeit als Prinzip sozialwissenschaftlicher Methodenstandards nachgekommen. Die Inhaltsanalyse geht auch theoriegeleitet vor, das Material wird unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert, Ergebnisse werden auf dem jeweiligen Theoriehintergrund interpretiert und einzelne Analyseschritte werden von theoretischen Überlegungen geleitet (vgl. Mayring 2010, S. 12-13).

Das praktische Vorgehen vollzieht sich an einem allgemein inhaltsanalytischen Ablaufmodell: Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation, formale Charakterisierung des Materials, Festlegung der Analyserichtung, theoretische Differenzierung der Fragestellung, Bestimmung der Analysetechnik, Definition der Analyseeinheiten und Durchführung der Materialanalyse (vgl. Mayring 2010, S. 52-60). Die Analyse sollte nicht starr und unflexibel sein, sondern an den konkreten Forschungsgegenstand angepasst werden (vgl. Mayring 2010, S. 124).

Mayring differenziert die Techniken des systematischen Interpretierens in drei Grundformen und ihre Differenzierungen: Zusammenfassung (Zusammenfassung, induktive Kategorienbildung), Explikation (enge und weite Kontextanalyse) und Strukturierung (deduktive Kategorienanwendung: formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung). Diese Analysetechniken sind voneinander unabhängig und nicht als schrittweise zu durchlaufend zu betrachten (vgl. Mayring 2010, S. 66). In der vorliegenden Arbeit wird nach der induktiven Kategorienbildung vorgegangen. Hier wird zu Beginn das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt, es wird sich aber nicht auf vorab formulierte Theoriekonzepte bezogen. Mayring versteht „(...) Theorie als

System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand (...)“ (Mayring 2010, S. 57), also Erfahrungen anderer über den Gegenstand. Um einen Erkenntnisfortschritt zu erlangen, muss an diese Erfahrung angeknüpft werden (vgl. Mayring 2010, S. 58). Es wird ein Selektionskriterium definiert, wodurch sich bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll und wie das Abstraktionsniveau festgelegt wird. Im weiteren Verlauf werden das Material durchgearbeitet, Kategorien formuliert, Subsumtionen durchgeführt und gegebenenfalls neue Kategorien gebildet. Nach der Revision von ca. 10-50% des Materials ist zu überprüfen, ob das Abstraktionsniveau noch angemessen ist und die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen. Bei Veränderungen wird wieder am Anfang des Materials begonnen. Als Ergebnis liegt ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema vor, verbunden mit konkreten Textpassagen. Das Prozessmodell der Kategorienbildung in der induktiven Vorgehensweise wird zusammengefasst in der Abbildung 4 dargestellt.

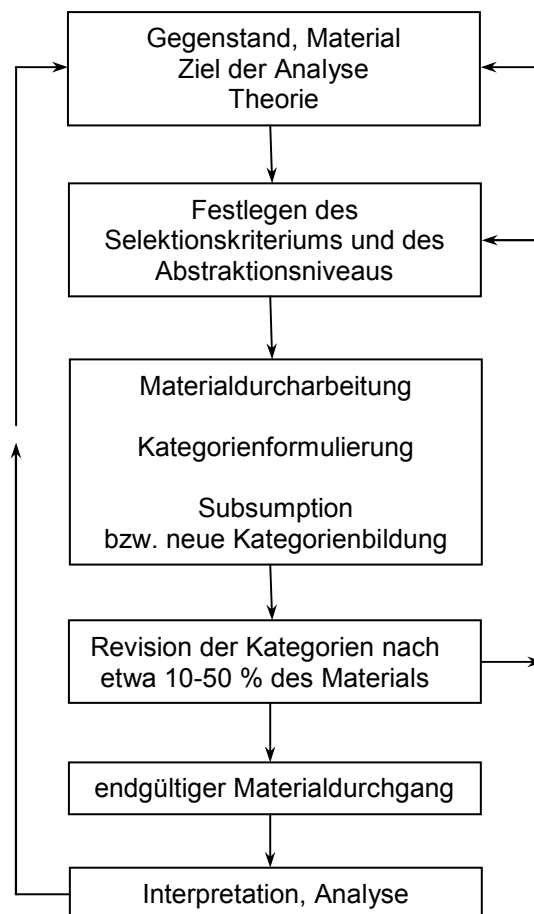


Abbildung 4: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2010, S. 84)

Für die weitere Analyse wird das Kategoriensystem, im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, zu Hauptkategorien verdichtet und diese im Sinne der Forschungsfragestellung interpretiert (vgl. Mayring 2010, S. 83-85). Die Auswertung im

Sinne der induktiven Kategorienbildung findet Anwendung, um dem Explorationscharakter des ExpertInneninterviews nachzukommen. Innerhalb des ExpertInneninterviews mit der Gruppe von Medienscouts bildeten sich Meinungen, Einstellung und Orientierungen nicht erst überwiegend und situativ im Gruppendiskussionskontext. Dahinter liegt, nach Schäffer, das Perspektivenverständnis, dass Gruppendiskussionen als repräsentante Prozessstrukturen wahrgenommen werden. Dies stellt Kommunikations- und Interaktionsprozesse dar, welche regelhaft ablaufen und somit auf kollektiv geteilte existentielle Hintergründe, gemeinsame biografische und kollektivbiografische Erfahrungen, der Gruppe verweisen (vgl. Schäffer 2011, S. 76). Auf die Medienscouts bezogen haben sie als geteilten Hintergrund und gemeinsame Erfahrung die Ausbildung zum Medienscout. Im Zentrum des durchgeführten Gruppeninterviews stand mehr eine zeitökonomische Erwägung als eine Stimulierung einer Diskussion der Teilnehmer, welche sich aber dennoch automatisch untereinander ergab. Im diametralen Gegeneinander, wie Bohnsack und Przyborski es benennen, fördern und steigern sich die GesprächspartnerInnen wechselseitig, sie kommentieren Ergänzungen oder vereinnahmen sich systematisch: Ausdruck findet jeweils eine andere Form fundamentaler Sozialität (vgl. Bohnsack, Przyborski 2010, S.235). Das durchgeführte GruppenexpertInneninterview ist in seiner Ausgestaltung mehr Interview als Diskussion, wonach es sich von dem Gruppendiskussionsverfahren, wie Bohnsack es ausführt, in der diskursiven Erkenntnisquelle und methodologischen Bedeutung unterscheidet (vgl. Bohnsack 2010, S. 105). Die darauf gründende Auswertung soll deshalb vorrangig den immanenten Sinngehalt (Karl Mannheim) mit der qualitativen Inhaltsanalyse herausstellen, wissend um die Möglichkeiten der dokumentarischen Interpretation kollektiver Orientierungsmuster (vgl. Bohnsack 2008, S. 374-376), welche nicht im Vordergrund bearbeitet werden sollen.

5.3.3 Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung nach der qualitativen Technik der induktiven Kategorienbildung vollzieht sich in mehreren Schritten. Zu Beginn wird das **Ausgangsmaterial bestimmt** (vgl. Mayring 2010, S. 52-55), was folgende drei Analyseschritte impliziert:

1. *Festlegung des Materials*

Bei den ausgewählten Protokollstellen handelt es sich um die drei durchgeführten Erhebungen „Medienscout und schulische Medienbildung“. Es sind jeweils die Passagen ausgewählt, in der „Medienscout“ im Bezug zur schulischen Medienbildung thematisiert wird. Die Auswahl beruht auf dem Fokus der zugrundeliegenden Forschungsfrage; die Auswahl kann nicht grundlegend als repräsentativ, sondern nur für das FSG gelten. Die Anzahl und die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte nach vorher festgelegten

Auswahlkriterien (vgl. 5.2.4 Sampling). Die InterviewpartnerInnen wurden von einem Ansprechpartner des FSG ausgewählt, welcher als Schlüsselfigur auftrat.

2. Analyse der Entstehungssituation

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Die Expertengespräche wurden mit einem halbstrukturierten und offenen Leitfadenterview durchgeführt. Die Interviews wurden im Rahmen der Masterarbeit von mir durchgeführt. Sie fanden in einem Konferenzraum des FSG statt (vgl. 5.2.3 Feldzugang, 5.2.4 Sampling, 5.2.5 Durchführung der Interviews).

3. Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und transkribiert (vgl. 5.3.1 Datenaufbereitung und Dokumentation).

Nach der Bestimmung des Materials folgt das Festlegen der **Fragestellung der Analyse** (vgl. Mayring 2010, S. 56-59) in zwei Schritten:

1. Richtung der Analyse

Durch die Interviews sollen die zu Interviewenden als ExpertInnen ihr Wissen über den Einsatz von Medienscouts im Schulalltag, die sich daraus bisher ergebenden Handlungen und Handlungspläne zur schulischen Medienbildung berichten. Die Richtung der Analyse ist nach dem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell Mayrings, durch das Textmaterial Aussagen über den kognitiven Hintergrund und Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu bestimmen (vgl. Mayring 2010, S. 56-58).

2. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Material enthält Aussagen von fünf Medienscouts und zwei LehrerInnen über ihre Erfahrungen und ihr Wissen mit und über „Medienscout“. Wie im Forschungsstand dargestellt, wurde dieser Aspekt in der Literatur noch nicht hinreichend thematisiert. Im theoriegeleiteten Sinne Mayrings wird an die Erfahrungen geknüpft, welche mit „Medienscout“ in der Pilotstudie gemacht wurden und an die Tatsache, dass außerschulische Kooperationspartner wichtig bei der Vermittlung von Medienbildung in der Schule sind, als auch an die Tatsache, dass die Vermittlung von Medienkompetenz für SchülerInnen gewinnbringend ist (JIM-Studie 2012). Durch die explorativen Interviews soll die Verbindung dieser drei Erkenntnisse dargestellt werden. In Anlehnung daran sind die Unterteilfragen der Forschungsfrage tragend (vgl. 4.3 Erkenntnisinteresse und Fragestellung).

Im **Ablauf der Analyse** wird mit Zuhilfenahme der Interpretationsregeln Z1-Z4 das vorliegende Material in zwei Komplettdurchgängen reduziert. Für die Bestimmung der Analyseeinheiten ist wichtig festzuhalten, dass bei der Zusammenfassung die Auswertungs- und Kontexteinheiten zusammenfallen. Diese Einheit ist im ersten

Reduktionsdurchgang jeweils der einzelne Fall, im zweiten Durchgang das ganze Material. Die enger gefasste Kodiereinheit legt im Textmaterial Einheiten fest, welche im ersten Durchgang als Paraphrasen der Zusammenfassung zugrunde gelegt werden. Die Kodiereinheit stellt Aussagen, über Wissen um die Ausbildung zum Medienscout von außerschulischen Kooperationspartnern in Verbindung mit dem FSG und Medienbildung dar. Das empirische Material wird nun Interview für Interview zeilenweise durchgegangen und relevante Einheiten als Absatznummer herausgeschrieben. Die Einheiten eines einzelnen Interviews werden an dieser Stelle noch nicht mit anderen in Verbindung gebracht. Im nächsten Schritt werden die einzelnen Kodiereinheiten mit Zuhilfenahme der Interpretationsregeln Z1 (vgl. Tab. 2) paraphrasiert (vgl. Mayring 2010, S. 71). Folgend wird das Abstraktionsniveau der Reduktion bestimmt, alle unter dem Niveau liegenden Paraphrasen werden verallgemeinert. Mayring betitelt diesen Schritt als „Makrooperator Generalisation“. Die über dem Abstraktionsniveau liegenden Paraphrasen werden belassen, so die Z2-Regeln. Inhaltsgleiche Passagen werden gestrichen und unwichtige, nichtssagende Passagen weggelassen (Z3-Regeln), nach Mayring „Makrooperatoren Auslassen und Selektion“. Im folgenden Reduzierungsdurchgang werden Paraphrasen, die sich aufeinander beziehen und im Material verstreut sind, zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben, die Z4-Regeln werden angewandt. Diesen Schritt bezeichnet Mayring als „Makrooperatoren Bündelung, Konstruktion, Integration“ (vgl. Mayring 2010, S. 69). Die Punkte, an denen das Material reduziert wird, beziehen sich auf den in Abbildung 4 dargestellten dritten Kasten (Materialducharbeitung, Kategorienformulierung, Subsumption bzw. neue Kategorienbildung). Die vollzogenen Reduzierungsschritte folgen der gleichen Logik, den gleichen reduktiven Prozeduren, die in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse eingesetzt werden (vgl. Mayring 2010, S. 84). Um diese Schritte nachvollziehen zu können, werden die Interpretationsregeln Z1-4 nach Mayring (vgl. Mayring 2010, S. 70) ausformuliert in Tabelle 2 dargestellt. Durch die Rücküberprüfung der entstandenen Kategorien mit dem Ausgangsmaterial und am Ausgangsmaterial selbst wird versichert, dass die neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren (vgl. Mayring 2010, S. 69). Das Vorgehen der Reduktionsdurchgänge ist in Tabellen dargestellt, um den Auswertungsprozess nachvollziehen zu können (siehe Anhang: 8. Induktive Kategorienbildung nach Mayring: Reduzierungsdurchgang 1, Kategorienbildung nach Mayring: Reduzierungsdurchgang 2). In den Tabellen werden zuerst der Fall und der Absatz der jeweiligen Textstelle festgehalten. In der nächsten Spalte werden fortlaufend inhaltstragende Passagen dargestellt. Die auf das Abstraktionsniveau generalisierten Paraphrasen sind in der dritten Spalte aufgeführt. Durchgestrichene Generalisierungen wurden nach der Z3-Regel weggelassen. Die letzte Spalte ist das Ergebnis durch Bündelung, Integration und Konstruktion der übrigen

Äußerungen zu neuen fallspezifischen Äußerungen (vgl. Mayring 2010, S. 71) (siehe Anhang: 8. Induktive Kategorienbildung nach Mayring: Reduzierungsdurchgang 1). Das Datenmaterial wird in dieser Weise auf 15 Textseiten reduziert.

| | |
|------------------|---|
| <u>Z1</u> | <u>Paraphrasierung</u> |
| Z1.1 | Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen! |
| Z1.2 | Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene! |
| Z1.3 | Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform! |
| <u>Z2</u> | <u>Generalisierung auf das Abstraktionsniveau</u> |
| Z2.1 | Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind! |
| Z2.2 | Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise! |
| Z2.3 | Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen! |
| Z2.4 | Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zur Hilfe! |
| <u>Z3</u> | <u>Erste Reduktion</u> |
| Z3.1 | Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten! |
| Z3.2 | Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden! |
| Z3.3 | Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)! |
| Z3.4 | Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zur Hilfe! |
| <u>Z4</u> | <u>Zweite Reduktion</u> |
| Z4.1 | Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen! |
| Z4.2 | Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)! |
| Z4.3 | Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussagen zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)! |
| Z4.4 | Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe! |

Tabelle 2: Interpretationsregeln der (zusammenfassenden) qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring 2010, S. 70)

In einem zweiten Komplettdurchgang werden die Kategorien der zwei Einzel- und des Gruppeninterviews anhand der Z-Regeln weiter reduziert, indem fallübergreifend einzelne Aussagen der LehrerInnen und Medienscouts zu allgemeinen Einschätzungen über die Ausbildung zum Medienscout von außerschulischen Kooperationspartnern in Verbindung mit der Medienbildung am FSG generalisiert werden. Dieser Vorgang ist ebenfalls in einer gleichartigen Tabelle wie der erste Reduzierungsdurchgang dargestellt (siehe Anhang: Kategorienbildung nach Mayring: Reduzierungsdurchgang 2). Da fünf von acht ausgebildeten Medienscouts (62,5%) und zwei von ca. fünf bis sieben involvierten

LehrerInnen (ca. ein Drittel) interviewt werden konnten und die Erhebungen auf Exploration zielen, ist diese Generalisierung inhaltlich zu großen Teilen gerechtfertigt (vgl. Mayring 2010, S. 81). Desweiteren wird die Vielzahl an Kategorien in der Zusammenführung dezimiert. Das Datenmaterial wird auf neun Textseiten reduziert. Bevor die so aus den zwei reduzierenden Komplettdurchgängen entstandenen Kategorien im Teil III der Arbeit dargestellt und diskutiert werden, schließt sich die Reflexion des Forschungsprozesses an.

5.4 Reflexion des Forschungsprozesses

Für die Beantwortung der mir gestellten Forschungsfrage habe ich eine qualitative Herangehensweise und Zugang gewählt. Die Methodik wurde im Kapitel fünf ausführlich dargestellt und der Forschungsprozess dokumentiert, wodurch die Nachvollziehbarkeit für den / die LeserIn gewährleistet sein sollte. An dieser Stelle soll eine kritische Diskussion über verwendete Methoden erfolgen, ob das gewählte Vorgehen sich als angemessen erwiesen hat, was erreicht werden konnte und was nicht. Dazu werden das Sampling, das leitfadengestützte ExpertInneninterview und die Interviewsituationen sowie der Auswertungsprozess kritisch betrachtet.

Der Fokus von den ExpertInneninterviews lag auf zwei spezifischen Zielgruppen, so wurden innerhalb der Arbeit fünf ausgebildete Medienscouts und zwei LehrerInnen des FSG in Marbach interviewt. Das Sampling entspricht demnach keiner Vollerhebung aller Medienscouts und beteiligten LehrerInnen am FSG, ein „theoretical sampling“ nach Glaser und Strauss, konnte aufgrund des zeitlichen Rahmens der Masterarbeit nicht geleistet werden. Um von weiteren Perspektiven fundierte Ergebnisse zu erlangen, hätten „normale“ SchülerInnen und LehrerInnen zusätzlich interviewt werden können. ExpertInneninterviews hätten in diesem Zusammenhang aber keine Verwendung gefunden, da der Arbeit zugrunde liegende ExpertInnenbegriff auf die zusätzlichen InterviewpartnerInnen nicht übertragen werden kann. Die Ergebnisse sind deshalb, auch aufgrund der spezifischen Forschungsfrage, an das FSG in Marbach und die beteiligten LehrerInnen und Medienscouts gebunden. Es hat sich gezeigt, dass Annahmen und Strukturen in den Interviews mit vorhandener Literatur zu großen Teilen vereinbaren lassen, was beispielsweise die Frage nach der technischen Endgerätausstattung oder die Frage nach der Medienkompetenz von LehrerInnen betrifft.

Im Bezug zur gewählten Erhebungsmethode wurde ersichtlich, dass die teilstandardisierten Leitfadeninterviews geeignet waren, um einen Überblick über die Einbindung der Medienscouts zu erlangen. Die spezielle Form des ExpertInneninterviews und die Steuerung mittels Leitfaden schränkte die Bandbreite der zu liefernden Informationen ein, was der stellenhaften Zeitproblematik entgegenkam, aber dennoch

Raum für Unvorhersehbares ließ. Indem der Leitfaden stellenweise zu stark fokussiert wurde, gestaltete sich die Balance zwischen Offenheit und Strukturiertheit mitunter als schwierig. Die Ausbildung war zum Zeitpunkt der Interviews für die beteiligten Medienscouts bereits beendet und sie konnten ihr ExpertInnenwissen schon im Unterricht einsetzen. Die Erfahrungen um den Einsatz ihres Wissens konnten die Interviewten bis dato reflektieren, was sich positiv auf die Annahme der gewählte Form des teilstandardisierten ExpertInneninterviews auswirkte.

Es waren nicht alle Fragen gleich für die InterviewpartnerInnen geeignet. An wenigen Stellen wurden einzelne Fragen nicht richtig verstanden, was auf zu breitgestellte Fragen oder zu wenig spezifischen Äußerungen meinerseits zurückzuführen ist. Zu sehen ist dies beispielsweise in der Frage:

Jetzt haben Sie schon viele Veränderungen oder auch Erkenntnisse angesprochen, die sich aufgrund der Ausbildung für Sie oder für die Schüler ergeben haben. Können Sie von weiteren Erkenntnissen berichten?

Die Antwort der / des InterviewpartnerIn verdeutlicht, dass zwei Fragen in einer gestellt wurden und nicht ersichtlich war, ob persönliche Erkenntnisse oder die der SchülerInnen ausgeführt werden sollen. Andererseits hielt ich Fragen bereits für beantwortet und dennoch tauchten neue Aspekte auf. Da sich nicht alle Leitfragen als gleich erkenntnisreich darstellten, ging ich dazu über, hauptsächlich alle Fragen aus dem Leitfaden zu stellen. An verschiedenen Punkten hätte der Leitfaden flexibler gehandhabt werden müssen, was mir aufgrund fehlender Routine spontan nicht immer möglich war. Doch da ExpertInneninterviews ausdrücklich gezielt und strukturiert an Informationen zu gelangen versuchen, relativiert sich der genannte Einwand etwas.

Die Medienscouts und LehrerInnen waren motiviert sich interviewen zu lassen, was sich in der Beantwortung der Fragen niederschlug. Die Medienscouts wurden in ihrer „Rolle“ bereits im Vorfeld in anderen Zusammenhängen interviewt (SWR-Vortrag, Fernsehbeitrag ARD), wodurch sie in dem Umgang und in der Ausgestaltung von Interviewsituationen nicht unerfahren waren und entsprechende Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Selbstöffnung aufwiesen. Rückblickend ergab sich das Gruppeninterview nicht so ergiebig wie gedacht und in der Auswertung aufwendiger als Einzelinterviews, sodass ich mich bei Bedarf zukünftig noch intensiver mit der Größe der Gruppe auseinandersetzen werde. Innerhalb der Interviews konnte ich Authentizität waren, da ich nicht nur im Sinne der vorliegenden Arbeit vorgab mich für die Ausbildung zum Medienscout am FSG zu interessieren, sondern schon im ersten Durchgang der Ausbildung in Marbach zugegen war. Das Prinzip der kommunikativen Haltung äußerte sich in der Terminvereinbarung, indem ein spontaner Interviewtermin seitens des Gymnasiums genannt und von mir wahrgenommen wurde, und in dem Aufgreifen von Vorschlägen und Hinzuziehen

potentieller InterviewteilnehmerInnen und der daraus resultierenden Erweiterung des Samplings. Die durchgeführten drei Interviews transkribierte ich vollständig und nicht paraphrasenhaft, wie in der Literatur empfohlen. Dadurch sollte eine frühzeitige Interpretation und einer vorschnellen Kategorienbildung vorgebeugt werden. Zu Beginn der Auswertung verwendete ich die Software MaxQda für die qualitative Datenanalyse. Aufgrund der Vorgabe von gewissen Programmstrukturen und der für mich im vorliegenden Fall nichtvorteilhaften Darstellungsweise von Kategorien entschied ich mich für eine manuelle Durchführung der Auswertung ohne spezifische Softwareunterstützung. Das Vergleichen von mehreren Dokumenten, der Auswertungstabellen und der Transkripte, ist für das Verständnis, wie ich zu den Kategorien gelangte, somit etwas umständlich, aber nachvollziehbar. Die ausgewählten Textstellen stützen sich zur Illustration der Kategoriendarstellung auf die durch die Paraphrasierung gefundenen Themen und Ausführungen, wodurch die Kategorien wiederum empirisch begründet sind und so Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden.

TEIL III – Ergebnisse

6 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring lassen sich in sechs Hauptkategorien (HK) und den dazugehörigen 17 Unterkategorien (UK) auf fallübergreifender Ebene unterteilen. Die erste Hauptkategorie macht deutlich, warum das Gymnasium in Marbach *Hilfe anforderte* (HK1). Die *Ausgestaltung der Ausbildung* zum Medienscout (HK2) als zweite Hauptkategorie lässt in ihren Unterkategorien (UK) erkennen, welche *Intentionen* (UK2.1) und welche *Notwendigkeiten* (UK2.2) für und in der Ausbildung gesehen werden, die *Relevanz der Ausbildungsinhalte für SchülerInnen* (UK2.3) und die *Wissensvermittlung durch „peer-to-peer-education“* (UK2.4). Weiter wird das *gegenseitige Profitieren* (UK2.5), die *Wissensvermittlung durch Fachpersonen* (UK2.6) und die *Wahrnehmung der Ausbildung* (UK2.7) aufbereitet. Die dritte Hauptkategorie *Aktivität der Medienscouts* differenziert sich in die fünf Unterkategorien: *Medienscout als...* (UK3.1), *Einsatz Medienscouts* (UK3.2), *Wahrnehmung Medienscouts* (UK3.3), *Bekanntheit Medienscouts* (UK3.4) und *Auswirkungen Medienscout* (UK3.5). Daran schließt *Medienbildung im Unterricht* als vierte Hauptkategorie (HK4) an. Von dieser werden die Unterkategorien *Herausforderungen* (UK4.1), *Anknüpfungspunkte Unterricht* (UK4.2) und *Medienkompetenz LehrerInnen* (UK4.3) abgeleitet. In der vorletzten Hauptkategorie wird über *Erkenntnisse aus der Ausbildung Medienscout* (HK5) referiert, spezifisch

Erkenntnisse bezüglich schulischer Medienbildung (UK6.1) und bezüglich Medienscouts (UK6.2). Als sechste und letzte Hauptkategorie lässt sich die *Entwicklung des Faches Intermediale Kommunikation (HK6)* festhalten (vgl. Abb. 5).

Wie der ersten Hauptkategorie zu entnehmen ist, forderte das Gymnasium in Marbach Hilfe an, da Unterstützung in Projekten und Ausbildungen, aufgrund fehlender Fachkompetenz und Wissen, beispielsweise über die (Aus-) Wirkung von Cybermobbing und Facebook, gesucht wurde. Der Fokus sollte auf Prävention zielen, wobei außerschulische Unterstützung in dem Zusammenhang als positiv gesehen wird, weil ReferentInnen ExpertInnen auf ihrem Fachgebiet sind. Es sollte eine Verbindung zu den SchülerInnen gewonnen und ihre Selbstaktivität gesteigert werden. In der Aussage einer / s InterviewpartnerIn kommt dies zum Ausdruck.

Und (2) die Idee war bissl, welche Unterstützung können wir uns von außerhalb der Schule holen, (.) um den Schülern vielleicht den sinnvollen Umgang mit diesen Medien zu vermitteln. (...) Und vor allem die Schüler, dass die Schüler eben (.) selber aktiv werden. Und das hat uns eigentlich bei den „Medienscout“s, bei dem Medienscout e.V. (.) angesprochen, dass es eben auch von der Schülerseite (.) ging. (I_L2_1, A6)

Die letztendliche Ausgestaltung der Ausbildung (HK2) zeigt, dass die *Intentionen für die Ausbildung (UK2.1)* folgende sind: Wissen erlangen, wissen, vertiefen; Medieninteresse vertiefen; Weitergabe des Wissens an andere (mittels LehrerInnenrolle) in der Aufklärung über mediale Wirkung und Schutz vor Internetfallen; Hilfe für später und vorhandene Aktivität in Computerspielen und social community (Medienaffinität). Die Argumente werden sowohl von den interviewten LehrerInnen als auch Medienscouts benannt. Die *Notwendigkeit der Ausbildung (UK2.2)* sehen LehrerInnen in Führung, Schutz, Begleitung und Anleitung der SchülerInnen und dem Nahebringen eines kultivierten Umgangs mit Facebook und Handy. LehrerInnen und Medienscouts verbinden gleichsam die Vermittlung sinnvoller Mediennutzung und das kritische Hinterfragen als Notwendigkeit. Hierbei werden die *Ausbildungsinhalte als relevant für SchülerInnen (UK2.3)* deklariert: Die Inhalte knüpfen an Freizeitthemen an; thematisieren Internetsicherheit, Gewalt in medialer Welt, (unbewusste) Beeinflussung in Bildern und Videospielen, Wissen um Manipulationstechniken sowie den Facebook- und Internetumgang. Die Inhalte zielen auf Prävention und weisen eine ernsthafte SchülerInnenorientierung auf. Interviewte Medienscouts belegen die Praktikabilität der *Wissensvermittlung durch „peer-to-peer-education“ (UK2.4)*. Die Medienscouts haben die gleiche Wellenlänge wie andere SchülerInnen, sie haben im Vergleich untereinander geringere Kommunikationsschwierigkeiten als zu LehrerInnen. So wird ein Interviewpartner in seiner Aussage von anderen bestätigt.

M4: Ich mein das ist ja ziemlich praktisch, weil ähm wir sind noch auf der gleichen Wellenlänge wie die anderen Schüler. (.) Weil die Lehrer sind ja immer (1) ähm erwachsen und älter, die verstehen vielleicht auch nicht ganz was die Schüler damit meinen. (I_MG1-5, A204)

M2: Ja, die Schüler sind eigentlich offener zu anderen Schülern, weil die wissen, dass die jetzt ein eher verstehen können. Das ist ja grad ein großes Problem, dass Lehrer manchmal einfach nicht verstehen, wie die Schüler denken. (I_MG1-5, A205)

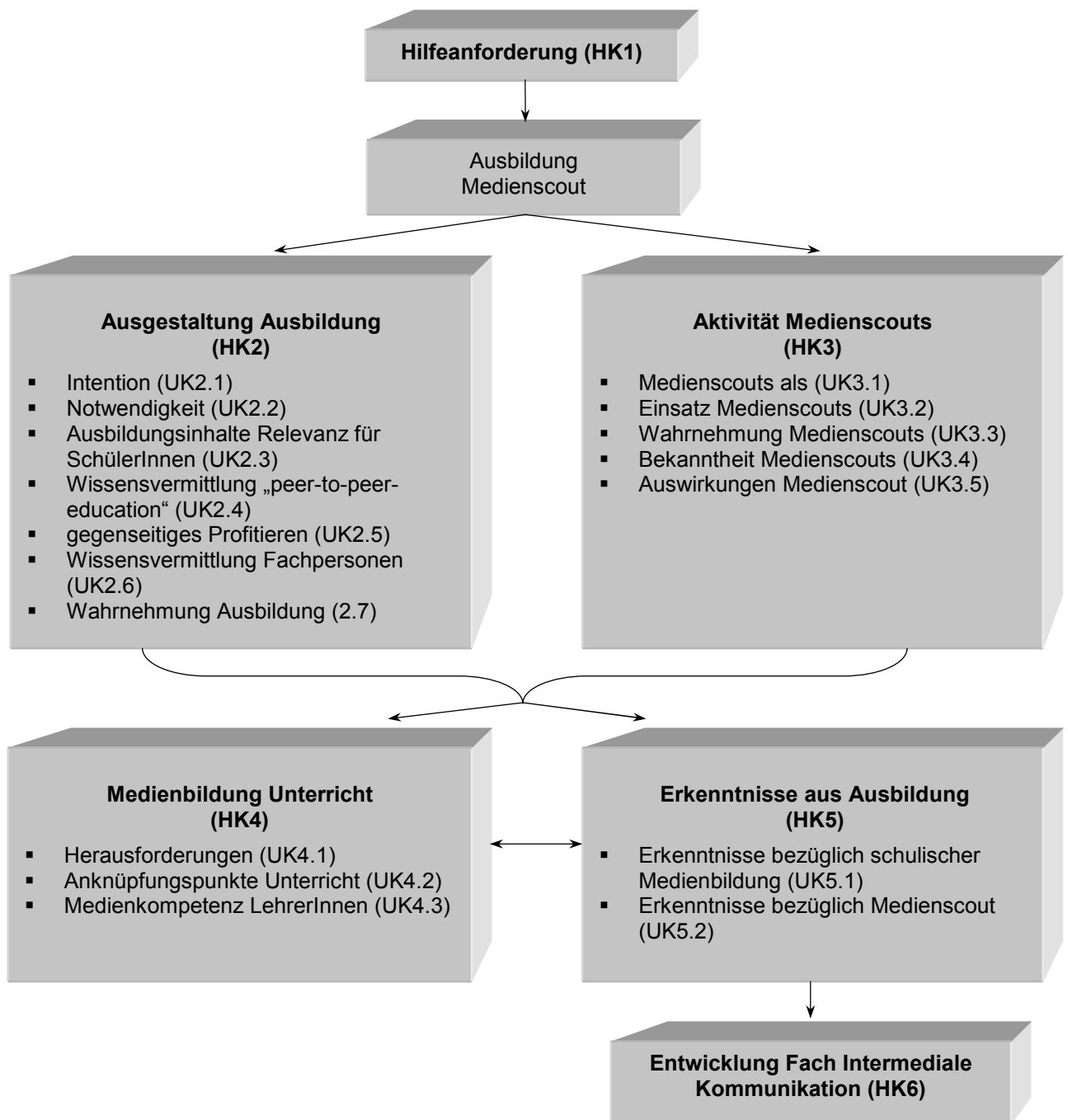


Abbildung 5: Medienscout - schulische Medienbildung Ergebniskategorien (eigene Darstellung)

Es liegt ein offener, lockerer Umgang vor, ungezwungenes Fragen und das Geben unkomplizierter Erklärungen ist möglich. Die Aussagen der LehrerInnen und Medienscouts belegen, dass Medienscouts auf Teilgebieten mehr Wissen als LehrerInnen besitzen. Durch die Ausbildung ist jedoch ein *gegenseitiges Profitieren* gegeben (UK2.5). Durch das Wissen und der Präsenz der Fachleute profitieren die SchülerInnen und LehrerInnen können ihr Halbwissen erweitern. Aus der Konstellation Fachleute – LehrerInnen – Medienscouts ergibt sich eine Win-Win-Situation: Das gegenseitige Interesse an den Sichtweisen der jeweils anderen Beteiligten ermöglicht eine Eröffnung von Perspektiven und Blickwinkeln.

Also, ich erinnere mich auch noch dran, der Herr G hat auch oft gesagt, (.) ähm (1): "Ach so, so hab ich das noch gar nicht gesehen." oder: "Ach, (1) so von- aus der Perspektive hab ich das auch noch nicht betrachtet". Also (.) es war auch schön, dass man sich gegenseitig neue Blickwinkel öffnen könnt- konnten. Also nicht nur die ähm (.) Lehrer oder die Ausbilder uns, sondern auch wir ihnen. Also, es war (.) schon sehr (1) gut. (I_MG1-5, A306)

So wird die *Wissensvermittlung durch Fachpersonen* (UK2.6), außerschulische Kooperationspartner, als hilfreich und sinnvoll erachtet, gleichzeitig aber nicht als unabdingbare Notwendigkeit gesehen. Dennoch ist ersichtlich, dass SchülerInnen Fachpersonen ernsthafter wahrnehmen, der Inhalt wird authentisch vermittelt.

Und erstens Mal wird das mehr ernst genommen von unseren Schülern (.), weil das halt authentisch ist, wenn jemand das wirklich tagtäglich macht. (...) Wir profitieren davon (...) und unsere Schüler profitieren sehr davon, wenn da Fachleute einfach da sind. (.) Also (1) das ist wertvoll. (...) (I_L1_2, A58)

Die Ausbildung wird von LehrerInnen als zeitintensiv wahrgenommen, bei der eine Teilnahme nicht selbstverständlich ist. Sie sehen die Ausbildung als intensiv an, aufgrund fehlender sich ständig wiederholender Unterbrechungen und der (sub-)optimalen Gruppengröße von beispielsweise acht auszubildenden Medienscouts im Verhältnis zu fünf bis sechs LehrerInnen und ExpertInnen. Medienscouts nehmen die Ausbildung konträr zum Unterricht wahr: Es ist Zeit vorhanden, Fragen zu stellen und Themen über den Lehrplan hinaus zu behandeln. Im Bezug der Ausbildung gehen die Medienscouts davon aus, dass die Schule auf die Qualität der AusbilderInnen achtet. Die differenzierte *Aktivität der Medienscouts* (HK3) wird in der dritten Hauptkategorie. *Medienscouts* (UK3.1) sehen sich als Ansprechpartner für Probleme, Berater, Lehrpersonen, Wissenspool, Bindeglied zwischen LehrerInnen und digitalen Medien, Hilfestellung und Ratgeber für LehrerInnen, Objekt der Notwendigkeit, Repräsentant und Vorbildfunktion. Im ersten Durchgang der Ausbildung sehen sie sich selbst als Testprogramm und führen

an, dass sie u.U. als Autorität nicht wahrgenommen werden. Entgegen der letztgenannten beiden Tatsachen sehen LehrerInnen Medienscouts darüber hinaus als elitäre Gruppe, Verantwortungsübernehmer und -träger. Entsprechend ihrer zugewiesenen Funktionen werden die *ausgebildeten SchülerInnen unterschiedlich eingesetzt* (UK3.2): Sie halten Präsentationen in (jüngeren) Klassen, werden bei den Medien- und Thementagen der Schule aktiv, unterrichten selbstständig an fremden Schulen und sollen Themen in anderen Schulen vorstellen. Medienscouts erstellen Kurzfilme über Cybermobbing, über die Instrumentalklassen des Gymnasiums und assistieren bei einem Trickfilmprojekt. Sie referierten im Auftrag des SWR über das Thema Cybermobbing. Zukünftig wird der mögliche Einsatz der Medienscouts bei der Mithilfe des Filmprojekts „Multimedialer Schulrundgang“ gesehen, für Schulungen von LehrerInnen zusammen mit den MultimediaberaterInnen, in der Ausbildung neuer Medienscouts, im Referieren mit außerschulischen Kooperationspartnern und dem Gang in Klassen mit einem Untersuchungsauftrag durch Vermittlung der MultimediaberaterInnen. Von den anderen SchülerInnen werden *Medienscouts divergent wahrgenommen* (UK3.3). Es existieren Vorurteile gegenüber den Scouts: Schwänzer-Flair, sie spielen Spiele und es ist lächerlich.

Und zuerst wurde es n bisschen (.) runter gespielt ähm (.) ins Lächerliche gezogen von den anderen. Aber dann als wir fertig (.) waren, als wir wirklich auch neue Sachen dazu gelernt haben, die wir weitervermitteln konnten, (.) haben wir dann schon bisschen mehr Respekt bekommen und (1) die anderen sehen es jetzt auch immer mehr ein. Aber jetzt trotzdem, wenn wir jetzt aus dem Unterricht hin und wieder verschwinden und so (.) ähm wegen Medienscouts, dann ist halt immer noch dieser (.) ähm (.) Schwänzer- (.) ähm (.) ja dieses (.) Schwänzer-Flair im Raum, oder[(...)] (I_MG1-5, A271)

Durch Wissensvermittlung verschaffen sich die Medienscouts Respekt, erlangten Anerkennung durch den Fernsehauftritt, erbringen ihre Leistung und bekommen sie bestätigt. Im Gymnasium in Marbach sind *Medienscouts* (UK3.4) zu 10% bekannt, wünschenswert wären 50%. Das momentane Verhältnis eines Medienscouts zu einem/r SchülerIn ist eins zu hundertfünfundzwanzig. Die Existenz der ausgebildeten SchülerInnen ist LehrerInnen teilweise (un-)bekannt. Bei MitschülerInnen steht die Bekanntheit in Abhängigkeit bestehender Kontakte, die Informationen werden über FreundInnen, Projekte und Filmerstellung weitergegeben. Um die Bekanntheit unter SchülerInnen zu steigern, benennen Medienscouts Werbung, Plakate, Durchsagen und Bekanntgabe der Programminhalte durch die zuständigen LehrerInnen. Bei den LehrerInnen muss die Existenz bei der GLK thematisiert, der Kontakt über MultimediaberaterInnen gesucht und zukünftig eine Themenbibliothek über die Präsentationen der Medienscouts angelegt werden. Den Medienscouts nach wird das

vorhandene Wissen nicht genutzt durch fehlende Kommunikation. Sie rechnen mit einer Zunahme der Popularität über die Zeit hinweg. Beteiligte LehrerInnen sehen in den Medienscouts direkte und indirekte *Auswirkungen* (UK3.5): Medienscouts gehen mit ihren Präsentationen direkt in die Klassen (direkt I), aus dem Unterricht heraus wächst das Interesse an spezifischen Vortragsthemen (direkt II), das Vorbildverhalten der Medienscouts (indirekt II) und das präsente Wissen und die Wissensvermittlung in Interaktion (indirekt II). Als weiteres Ergebnis ist die *Medienbildung im Unterricht* (HK 4) tragend. Medienbildung wird im Unterricht am FSG sekundär vermittelt, durch die Vorgaben des klassischen Unterrichts ist ein enormer Spagat in der Unterrichtsgestaltung zu vollbringen, so die LehrerInnen. Ausbildungsinhalte sind im Unterricht nicht direkt wiederzufinden (UK4.1), aber es sind *Anknüpfungspunkte im Unterricht* (UK4.2) zu finden. Medienscouts benennen den Ethikunterricht als Möglichkeit, LehrerInnen den Kunstunterricht. Von beiden Parteien werden relevante Inhalte genannt: praktisches Filmen, Filmschnitt, Filmanalyse, Dramaturgie, Beleuchtung, Stop-Motion und unterschwellige Beeinflussung. In die vierte Hauptkategorie *Medienbildung im Unterricht* fällt ebenso die zweite zugehörige Unterkategorie *Medienkompetenz der LehrerInnen* (UK4.3). LehrerInnen haben den Medienscouts nach einen Mangel an Fähigkeiten bezüglich digitaler Medien (Beamer, Laptop, Internet).

Ziemlich kein Lehrer kann Beamer bedienen. (I_MG1-5, A129)

Ja* (1) Oder, ähm, auch (.) ähm wenn wir die ganzen Sachen verkabeln sollen, da (1) ähm komm dann schon die Lehrer her, weil die (1) haben davon auch (1) wenig Ahnung. Oder ähm auch manchmal in (.) wenn wir im Computerraum (.) sind oder so und die Lehrer irgendwas brauchen und 's dann im Internet halt voll nicht finden, weil sie 's (2) nicht drauf ((schmunzeln)) haben. Ja*. Ja* (1) Oder, ähm, auch (.) ähm wenn wir die ganzen Sachen verkabeln sollen, da (1) ähm komm dann schon die Lehrer her, weil die (1) haben davon auch (1) wenig Ahnung. Oder ähm auch manchmal in (.) wenn wir im Computerraum (.) sind oder so und die Lehrer irgendwas brauchen und 's dann im Internet halt voll nicht finden, weil sie 's (2) nicht drauf ((schmunzeln)) haben. Ja*. (I_MG1-5, A132)

Die interviewten LehrerInnen teilen sich im Zusammenhang mit digitalen Medien in drei Gruppen: LehrerInnen mit einem schwerfälligen Umgang, die die digitalen Medien ablehnen, LehrerInnen mit einem vertrauten Umgang, die um Integration digitaler Medien bemüht sind und das jüngere Kollegium, das wenig Ängste zu digitalen Medien hegt. Alles in allem fehlt es an Mitteln und technischen Möglichkeiten. Weiter sollen sich LehrerInnen im Unterricht auch zurücknehmen und nicht dauernd bestimmen. Die fünfte Hauptkategorie der Ergebnisse bildet *Erkenntnisse aus der Ausbildung zum Medienscout* (HK5), mit der Unterteilung bezüglich schulischer Medienbildung und der Medienscouts allgemein, ab. Erkenntnisse aus der Unterkategorie *schulischer Medienbildung* (UK5.1)

zeigen, dass die Zusammengehörigkeit von Kommunikation, Wertebildung, Wahrnehmung und Ästhetik für die kognitive Entwicklung erkannt wurde. So müssen sich wichtige Themen in der Schulstruktur und im Schulalltag niederschlagen. Die Frage, ob der klassische Unterricht demzufolge geändert werden muss, kann erst in der Entstehung des Prozesses beantwortet werden. Demgemäß wurde die Notwendigkeit des Handelns erkannt, Versuchsschulen werden genannt, allerdings müssen gewonnene Erkenntnisse in die Breite getragen werden. Für weitere Vorgehen im Sinne schulischer Medienbildung müssen die Schulstrukturen geändert werden. Für die *Ausbildung zum Medienscout* (UK5.2) direkt muss seitens der beteiligten LehrerInnen Selbstkritik an dem Ausbildungsverlauf und den –inhalten geübt werden: Die Präsentationen der Medienscouts sind zielgerichteter einzusetzen, um mit SchülerInnen ins Gespräch zu kommen. Die Bereiche der Medienscouts innerhalb der Ausbildung müssen erweitert werden, da digitale Medien überall präsent sind. Medienscouts liegen auf der gleichen Wellenlänge wie die MultimediaberaterInnen und es ist möglich, den ausgebildeten SchülerInnen Vertrauen zu übertragen. Im Bezug zum Lernen mit E-Learning wird die Möglichkeit genannt, Inhalte zu vertiefen und beim Lernen zu entspannen. Der didaktische Ansatz der „peer-to-peer-education“ wird von SchülerInnen positiv angenommen. Der letzte Ergebnisblock ist die sechste Hauptkategorie *Entwicklung des neuen Fachs Intermediale Kommunikation* (HK6), welches ausschließlich von den interviewten LehrerInnen thematisiert wurde. Das Fach wird ab dem Schuljahr 2013/14 am Gymnasium in Marbach als vier-stündiges Profulfach und Alternative zum Technikzweig starten. Mit dem multimedial-musischen Bereich werden die Vertiefungsmöglichkeiten erweitert. In dem Fach wird intermediales Gestalten mit technischen Ansätzen verknüpft, es ist eine Kombination von Geisteswissenschaft (Literatur), Theater, Kommunikation, Sozialwissenschaft und Psychologie mit medialer Unterstützung. Der Umgang mit Medien und Inhalte sinnvoller Nutzung sollen miteinander verknüpft werden. Als Medium kann Computer, Schauspiel, Hörspiel, Theaterstück o.a. fungieren. Befürworter für die Entstehung des Fachs waren und sind der Verein Medienscout, die Filmakademie, das Seminar, die ausgebildeten LehrerInnen und der Rektor am FSG. Anstoßgeber für das Fach Intermediale Kommunikation war „Medienscout“.

L2: Die Medienscouts sind nicht ganz unschuldig an dem Entstehen des Unterrichtsfach, (1) weil als sich der Verein an der Schule vorstellte, kam sofort die Frage auf, okay, gut, wir machen jetzt hier ne Medienscoutausbildung für n paar Leute (1) und (2) die erste Frage vom Herrn V war gewesen: "Kann man das als Fach ausbauen?"

I: Von wem war das die Frage?

L2: Vom Schulleiter aus. "Kann man das auch als Fach ausbauen?" und als da der Herr G damals nicht wirklich gesperrt hat und hat gesagt: "Das ist schon denkbar." (...) Und (1)

das war der Ausgangspunkt, dieses Gespräch mit den Go- Medienscouts und jetzt sind wir beim Unterrichtsfach und hoffen natürlich, dass sich das auch durchsetzt, dass das Erfolg hat. (I_L2_1, A58-60)

Nach der Darstellung der Ergebnisse werden diese im anschließenden siebten Kapitel diskutiert und ihre Bedeutung für die Medienbildung am Friedrich-Schiller-Gymnasium ausgeführt.

7 Diskussion zentraler Ergebnisse und ihre Bedeutung für die Medienbildung am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach a.N.

Am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach a.N. wird ab dem Schuljahr 2013/14 das Fach Intermediale Kommunikation eingeführt, Anstoßgeber dafür war und ist die Ausbildung zum Medienscout. Das Präventionsprojekt „Medienscout“ wurde kontaktiert, um Hilfe und Unterstützung in der Ausbildungsform in Bezug zum Umgang mit Medien und deren sinnvoller kritischer Nutzung zu bekommen, um so fehlende Fachkompetenzen seitens der LehrerInnen zu kompensieren und dabei gleichzeitig die Selbstaktivität der SchülerInnen zu steigern. Durch die Ausgestaltung der Ausbildung und der Aktivität der Medienscouts konnte angeführt werden, wie SchülerInnen am FSG einbezogen sind, sie selbst aktiv werden und sie nicht nur einer passiven Inhaltsvermittlung ausgesetzt sind. Neben der sekundären Vermittlung von Medienbildung im Unterricht resultieren Erkenntnisse aus der Ausbildung, die sich in den Schulstrukturen und im Schulalltag niederschlagen müssen. Dabei stellte sich die Frage, inwieweit die klassische Unterrichtsgestaltung dem Faktum Medienbildung nachkommen kann oder sich folgend eine Änderung in der Unterrichtsgestaltung und den Schulstrukturen vollziehen muss.

Aus der Erkenntnis der beteiligten LehrerInnen, dass für die kognitive Entwicklung u.a. Kommunikation, Wertebildung, Wahrnehmung und Ästhetik zusammengehören, dass die Ausbildungsinhalte im Unterricht nicht direkt wiederzufinden sind und dass vorhandene Qualifikationen, Kunstausbildung Intermediales Gestalten, mit technischen Ansätzen verknüpfbar sind, wurde das neue Fach Intermediale Kommunikation konzipiert.

Aus den ExpertInneninterviews sollte hervorgehen, wie die Ausbildung zum Medienscout am FSG in Marbach integriert ist. Die Frage steht in Verbindung mit der sich anschließenden Frage, wie sich die Wissensverwertung der Medienscouts am Gymnasium gestaltet, hier wird die Integrierung des Wissens der Medienscouts erfasst. Aus den Ergebnissen geht hervor, wie die ausgebildeten Medienscouts im Nachhinein im Schulgeschehen integriert werden. Wird der Fokus ausschließlich auf die reine Ausbildungsintegration gelegt, können keine direkten Erkenntnisse abgeleitet werden. Die

Befunde deuten lediglich darauf hin, dass die Ausbildung während des regulären Unterrichts stattfindet, da den Medienscouts von den MitschülerInnen das Vorurteil des Unterrichtschwänzens entgegengebracht wird, welches später aber relativiert wurde aufgrund des Einsatzes der Medienscouts und Respekt durch Wissensvermittlung, Anerkennung durch einen Fernsehauftritt, der Leistungserbringung und Bestätigung durch beteiligte LehrerInnen. Inwieweit der Arbeitsgemeinschaftscharakter verfolgt wird, geht nicht hervor. Im Hinblick auf die Integration des ExpertInnenwissens der Medienscouts ergibt sich aus den vorliegenden Daten, dass das Wissen, was Medienscouts in der Ausbildung erlangen, in unterschiedlicher Weise von LehrerInnen und SchülerInnen genutzt wird. Die Auswertung meiner Ergebnisse deutet darauf hin, dass die Wissensverwertung im Bezug zur Bekanntheit der Medienscouts steht. Medienscouts können ihr Wissen, beispielsweise um medialer Manipulationstechniken, subliminaler Beeinflussung oder sicherem Facebook- und Internetumgang, in jüngeren Klassen mittels Präsentationen weitergeben, weil sie direkt in die Klassen geschickt werden. Dadurch sind die Medienscouts den jüngeren SchülerInnen zumindest teilweise bekannt. Auch durch den Einbezug der Medienscouts bei den Themen- und Medientagen am FSG, durch die Erstellung mehrerer Kurzfilme, des Haltens eines Cybermobbingvortrages für einen Fernsehbeitrag des SWR und der Thematisierung von Medienscouts in einem Beitrag des ARD-Nachtmagazins vom 5.2.2013, anlässlich des Safer Internet Day, werden Medienscouts populärer.

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass LehrerInnen das Wissen der Medienscouts eher nutzen, Medienscouts bei Bedarf als Objekt der Notwendigkeit gesehen werden und als Bindeglied zwischen den LehrerInnen und den digitalen Medien fungieren. Das Wissen um und von der Ausbildung wird an FreundInnen der Medienscouts weitergegeben, welche wiederum das Wissen nutzen können. Hier ist der Umkehrschluss denkbar, dass das ExpertInnenwissen der Medienscouts nicht genutzt und demnach nicht genutzt wird, weil Medienscouts aufgrund fehlender Kommunikation unter LehrerInnen und SchülerInnen zu großen Prozentzahlen unbekannt sind und das Verhältnis SchülerIn zu Medienscout noch zu überdimensioniert ist. Folgernd könnten Medienscouts darüber hinaus vielfältige Aufgaben wahrnehmen und eingesetzt werden, wo sie sich selbst sehen, als AnsprechpartnerInnen für Probleme, Berater, Wissenspool, wenn sie bekannter wären und sich ihre Bekanntheit steigern würde. In Ergänzung zu der Ausführung des „Wie“ der Wissensverwertung ist aus den Ergebnissen abzuleiten, dass das Wissen der Medienscouts punktuell genutzt wird, aber zielgerichteter und bewusster eingesetzt werden muss, um behandelte Inhalte der Mehrheit an SchülerInnen weitergeben zu können. An dieser Stelle wird das Faktum ersichtlich, dass die Ausbildung zum Medienscout bisher nur für bestimmte Jahrgangsstufen konzipiert ist und potentiellen

TeilnehmerInnen der Zugang verwehrt bleibt, da ihnen keine Informationen über die Ausbildung innerhalb des Gymnasiums überbracht werden. Das Wissen der Medienscouts könnte wahrscheinlich effektiver eingesetzt werden, wären unterschiedliche Jahrgangsstufen in der Ausbildung involviert, was aber aufgrund der Ausbildungsstrukturen und den dann vorliegenden Altersunterschieden vermutlich vorerst nicht realisierbar ist. Für mögliche Herausforderungen der LehrerInnen im Bezug zur Medienbildung kann im Einklang mit der Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (2003) festgehalten werden, dass LehrerInnen größtenteils dem Computereinsatz im Unterricht aufgeschlossen gegenüber stehen. Die Ergebnisse aus den durchgeführten Interviews verdeutlichen, dass am FSG drei LehrerInnengruppen bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien existieren, welche sich von der Ablehnung bis zur selbstverständlichen Integration voneinander differenzieren. Die Offenheit gegenüber digitalen Medien lässt sich aus der benannten Tatsache ableiten, dass das Kollegium am FSG recht jung ist und so die Vermutung nahe liegt, dass gerade jüngere LehrerInnen selbst von Medien sozialisiert wurden und eine andere Einstellung ihnen gegenüber aufweisen. Indem aber Medienscouts LehrerInnen einem Mangel an Fähigkeiten bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien, wie Beamer, Laptop oder Internet, zuschreiben, ziehe ich die Schlussfolgerung, dass der Mangel aus ihrem Blickwinkel in dem technischen Aspekt liegt. Medienscouts mögen im Umgang technisch versierter sein, doch daraus geht nicht hervor, ob sie auch inhaltlich über Mechanismen der Wirkung und Manipulation intensiver Bescheid wissen oder gar ihre Nutzung der Medien reflektieren. Die letztgenannten Aspekte werden jedoch in der Ausbildung thematisiert, was sich aus der spezifischen Benennung schließen lässt. LehrerInnen am FSG stehen der Herausforderung gegenüber, dass Mittel und technische Möglichkeiten fehlen, um mit und über Medien lernen und arbeiten zu können. Es stehen weniger Ängste im Zusammenhang mit dem Umgang digitaler Medien im Vordergrund, entgegen der Meinung von Spanhel, sondern die IT-Infrastruktur muss optimiert werden. Mit steigendem Einsatz digitaler Medien im Unterricht äußern sich beteiligte LehrerInnen, dass sie sich diesbezüglich zurücknehmen und nicht dauernd bestimmen sollen. Im Hinblick dazu ist die Möglichkeit des vermehrten Einsatzes der „peer-to-peer-education“ zu betrachten, wo neben SchülerInnen auch LehrerInnen von dem Wissen profitieren werden. Aus den Ergebnissen ergeben sich inhaltliche Anknüpfungspunkte von der Ausbildung für den Gebrauch im Unterricht zur Medienbildung. Sind bestimmte Themen für die ausgebildeten Medienscouts relevant, da sie an ihre Freizeithemen anknüpfen, so sollten die Themen Niederschlag im Unterricht finden, da zumindest die gleichaltrigen MitschülerInnen möglicherweise ähnliche Interessen in ihrer Freizeit verfolgen. Eindeutig werden Internetsicherheit, Facebook- und Internetumgang, sowie das Wissen um

Manipulationstechniken genannt. In dem baden-württembergischen Bildungsplan für Gymnasien (2004) ist vorgeschrieben, dass in der achten Klasse der Umgang mit digitalen Medien in vielen verschiedenen Fächern thematisiert wird und spezifische Medienkompetenzen zu erlangen sind. Aus den vorliegenden Daten geht hervor, dass als mögliche Fächer mit Anknüpfungspotenzial erstmals nur Kunst und Ethik genannt werden. Beim genauen Betrachten der Anknüpfungsinhalte wird der künstlerische Aspekt in dem Bereich Film (praktisches Filmen, Filmschnitt und –analyse) und damit verbunden die Dramaturgie und Beleuchtung gesehen. Der ethische Aspekt ist in der unterschweligen Beeinflussung wiederzufinden. In Verbindung mit dem Einsatz der Medienscouts liegt der Schluss nahe, dass thematische und praktische Verknüpfungen besonders in Bereichen oder Fächern als Möglichkeit gesehen werden, wo bereits Verbindungen vollzogen wurden oder geplant sind. Neben inhaltlichen Aspekten ist auch der didaktische Ansatz der „peer-to-peer-education“ für Medienbildung im Unterricht einsetzbar. Da die Medienscouts auf der gleichen Wellenlänge wie ihre MitschülerInnen liegen, ergibt sich bei der Wissensvermittlung ein offener und lockerer Umgang. Daraus lässt sich ableiten, dass untereinander ungezwungener gefragt werden kann und unkompliziertere Erklärungen gegeben werden können. Diese Beobachtung könnte darauf zurückzuführen sein, dass zwischen SchülerInnen, von „peer-to-peer“, geringere Kommunikationsschwierigkeiten vorhanden sind als von SchülerInnen zu LehrerInnen. Die bewusste Wahrnehmung und Umsetzung dieses Ansatzes kann sich positiv auf die Wissensvermittlung im Unterricht niederschlagen. Um die Effektivität der Ausbildung zum Medienscout zu gewährleisten und zu fördern, muss die weitere Eingliederung der Ausbildung in die Schulstrukturen einen Stellenwert einnehmen, um Nachhaltigkeit zu sichern und einem Projekteinsatz ohne schulische Anbindung vorzubeugen.

Die zentrale Forschungsfrage verfolgt den Fokus, welchen Beitrag das Präventionsprojekt „Medienscout“ zur Medienbildung am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach a.N. leistet. Die Antwort auf diese Frage findet sich in mehreren Ebenen: Die Ebene der Medienscouts, der MitschülerInnen, der LehrerInnen und der Schulebene. Für alle Beteiligten ergibt sich den Schlussfolgerungen nach eine Win-Win-Situation. Die Ausbildung ermöglicht den Medienscouts, sich durch intensive Ausbildungstage und (sub-)optimale Gruppengröße vertieft und intensiv mit medienspezifischen Themen auseinanderzusetzen, welche über den Lehrplan hinausgehen. Durch die Anwesenheit und das Wissen von ExpertInnen bzw. Fachpersonen wird Themen nachgegangen, die LehrerInnen aufgrund fehlenden Wissens nicht abdecken können. Daraus schließt ein Wissensprofit für die Medienscouts, welcher wiederum an ihre MitschülerInnen weitervermittelt wird. Medienscouts fühlen sich ernst genommen und nehmen die ExpertInnen als authentisch wahr, wenn sich neben den Ausbildungsinhalten auch an den

von Medienscouts gerade beschäftigten thematischen Schwerpunkten orientiert und auf sie eingegangen wird, so die vorliegenden Ergebnisse. Dies legt den Schluss nahe, dass Medienscouts eher ein Vorbildverhalten für ihre MitschülerInnen einnehmen, wenn die Scouts sich mit den Themen kritisch auseinandersetzen, das Wissen aufgrund von Interesse vorhanden ist und in authentischer Interaktion vermittelt wird. Folgernd daraus wirkt sich die erfolgreiche Medienbildung Einzelner schrittweise, unter genannten Einschränkungen der Bekanntheit, auf mehrere MitschülerInnen aus. Mit der Ausstellung eines Zertifikates über die Teilnahme an der Ausbildung wird der Forderung der KMK nachgekommen, SchülerInnenleistungen in Bezug zu Medienbildung und Medienkompetenz zu dokumentieren. Das Zertifikat kann für die weitere berufliche Bildungsplanung zielgerichtet eingesetzt werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S. 7). Die Ausbildung vertieft bei beteiligten LehrerInnen u.a. die Erkenntnis, dass digitale Medien in fast allen Lebensbereichen eine Rolle spielen, eben auch bei SchülerInnen, und eine sinnvolle, kultivierte Nutzung notwendig ist, um sich in dem medialen Überangebot zurechtzufinden und den Umgang mit digitalen Medien und deren Inhalte kritisch zu reflektieren. Medienbildung wird nicht als lästige Aufgabe, sondern als unabdingbare Notwendigkeit gesehen. Dies schlägt sich wiederum, mit Blick auf die Bildungsplanreform 2015, in den Schul- und Unterrichtsstrukturen in Marbach mit großer Wahrscheinlichkeit, aufgrund deren Vorreiterrolle, nieder. Diese zusammengeführten Erkenntnisse untermauern den Beitrag von „Medienscout“ auf nächster Ebene: Auf Schulebene ist eine kurze und präzise Antwort darauf in der Entstehung des Faches Intermediale Kommunikation zu sehen, welches in Marbach als Pilotfach eingeführt wird. Wie im zweiten Kapitel herausgearbeitet wurde, ist Medienbildung laut KMK (2012) kein direktes Unterrichtsfach und verfügt entsprechend nicht über eine ausgeprägte fachdidaktische Tradition. Medienbildung soll als Querschnittsthema in möglichst vielen Fächern, unter Einbezug der angeführten Handlungsfelder, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Nuancen vermittelt werden. Daraus ergibt sich für das FSG und alle LehrerInnen, dass die Vermittlung von Medienbildung in anderen Fächern nicht vernachlässigt werden darf. Intermediale Kommunikation wird als Profulfach in der achten Klasse eingeführt, für alle bereits höher eingestufteten SchülerInnen und diejenigen, welche nicht diesen multimedial-musischen Bereich als Vertiefung wählen, muss eine umfassend grundständige Auseinandersetzung mit Medienbildung im Schulkontext ebenso gewährleistet sein. Darüber hinaus kann für den Beitrag „Medienscouts“ zur Medienbildung am FSG eine weitere Ebene reflektiert werden: Die Empfehlungen bzw. Forderungen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz zur Medienbildung in der Schule von 2012. Interessant ist dabei die Tatsache, dass die Medienscout-Ausbildung wesentliche Kriterien schon mehrere Jahre verfolgte und in ihren Inhalten implizierte,

bevor der Beschluss an die Öffentlichkeit getragen wurde. Innerhalb und nach der Ausbildung bekommen Medienscouts die Gelegenheit u.a. Kurzfilme oder Slow-Motion-Filme zu erstellen, also eigene mediale Produkte kreativ zu gestalten. Der Einbezug des E-Learning ermöglicht die Verfügbarkeit von Bildungsangeboten über räumliche und zeitliche Distanzen hinweg und erweitert die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Spielräume der schulischen Bildung, fördert und unterstützt selbstgesteuertes Lernen. Medienbildung umfasst in der Ausbildung Lernen mit Medien und Lernen über Medien. Die KMK beschreibt in der Empfehlung als wichtiges Ziel der Medienbildung, die altersangemessene Fähigkeit, Medienangebote kritisch zu reflektieren. Aus den eigenen Ergebnissen geht hervor, dass das kritische Hinterfragen von Medieninhalten eine erkannte Notwendigkeit darstellt: LehrerInnen und SchülerInnen setzen sich so mit den Ausbildungsinhalten auseinander und lernen, Medien bedürfnisbezogen auszuwählen und sie für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und für die individuelle Lebensgestaltung in angemessener Weise kreativ und sozial verantwortlich zu nutzen („Hilfe für später“), wie die KMK empfiehlt (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S. 5). Indem „Medienscout“ eine werteorientierte Medienpädagogik verfolgt, sich konsequent an den Menschenrechten orientiert, leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Forderung der KMK, Kinder und Jugendliche in der Ausprägung moralischer Haltungen, ethischer Werte und ästhetischer Urteile zu unterstützen. Weiter heißt es in der Empfehlung, dass Medienbildung Voraussetzungen schafft, „(...) mediale Gestaltungselemente, Ausdrucksmittel und Codes zu analysieren und zu verstehen sowie mediale Botschaften entschlüsseln und ihre Intentionen bewerten zu können“ (Kultusministerkonferenz 2012, S. 5). Die Ergebnisse der eigenen durchgeführten Untersuchung legen den Schluss nahe, dass die Ausbildung zum Medienscout dieser Forderung nachkommt, da im Bezug zu den Ausbildungsinhalten wiederholt genannt wird, dass Gewalt in medialer Welt, (unbewusste) Beeinflussung in Bildern und Videospiele, mediale Wirkungen und das Wissen um Manipulationstechniken Relevanz aufweist, von ExpertInnen vermittelt und von den auszubildenden Medienscouts als auch beteiligten LehrerInnen aufgenommen wird. Die Ausbildung umfasst Elemente der sinnvollen Nutzung und dem kultivierten Umgang mit Internet und Facebook. Es wird, wie von der KMK gefordert, thematisiert, wie die digitale Sicherheit der persönlichen Kommunikation gefördert, umgesetzt und der persönliche Datenschutz optimiert werden kann. Dabei ist gleichzeitig darauf hinzuweisen, dass an den beiden Ausbildungsverläufen als auch den Ausbildungsinhalten Selbstkritik seitens der beteiligten LehrerInnen geübt wird, um zukünftig mit Hilfe der Medienscouts den SchülerInnen gezielter begegnen und präventiv wirken zu können.

In Anbetracht der Tatsache, dass meinen Ergebnissen nach außerschulische Kooperationspartner nicht als Notwendigkeit für die Vermittlung von Medienbildung

angesehen, sondern „nur“ als hilfreich und sinnvoll erachtet werden, lässt sich diskutieren, ob das Fach Intermediale Kommunikation am FSG in Marbach entstanden wäre, wenn die Ausbildung zum Medienscout nicht an das Gymnasium geholt worden wäre. Es ist hypothetisch zwar möglich, doch hätte sich die tatsächliche Umsetzung des Pilotfaches wahrscheinlich noch länger hingezogen, da Medienscout wiederholt als Anstoßgeber hervorgehoben wurde. Das Präventionsprojekt leistet somit einen konstitutiven Beitrag zur schulischen Medienbildung am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach.

Nachwort

Nach der Darstellung der Ergebnisse und der Diskussion derselben soll nun auf ihre Relevanz eingegangen werden um einen Ausblick darzustellen. In der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, wie Medienbildung in der Zusammenarbeit eines Gymnasiums und eines außerschulischen Kooperationspartners umgesetzt werden und was im Prozess der Schulentwicklung entstehen kann.

Wie bereits im vorigen Kapitel thematisiert, wurde mit der vorliegenden Arbeit beantwortet, wie das Wissen der ausgebildeten Medienscouts am FSG Verwendung findet, an welchen Stellen und zu welchen Aktionen sie bereits eingebunden sind und welche Aufgaben zukünftig an sie herangetragen werden könnten. Auch die Frage welchen Herausforderungen speziell LehrerInnen am FSG im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht begegnen, wurde beantwortet. Es wurde betont, dass die Inhalte der Medienscout-Ausbildung zum Zeitpunkt der Interviews nicht im Unterricht thematisiert wurden, dennoch finden sich Gelegenheiten und Thematiken in Fächern wie Ethik, Deutsch und Kunst, welche eine Verknüpfung von Ausbildungsinhalten mit Unterrichtsinhalten ermöglichen. Die Frage nach der Integration der reinen Ausbildung am FSG konnte nicht ausreichend beantwortet werden. Da die Ausbildung erst zum zweiten Mal angeboten wurde, müsste die Integration zu einem späteren Zeitpunkt erneut betrachtet werden, wenn bereits mehrere Kurse der Ausbildung durchgeführt wurden und das Projekt sich im Schulgeschehen etabliert hat.

Innerhalb der Arbeit konnte das Potenzial des Gruppeninterviews aufgrund von begrenzten Zeitressourcen nicht hinreichend genutzt und ausgewertet werden. Diese Schwäche stellt gleichzeitig eine Chance dar, sich zukünftig bei Bedarf intensiver mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Das Thema Medienbildung an Schulen wird in künftig an Bedeutung zunehmen, was sich an der thematischen Implementierung in der Bildungsplanreform 2015 erkennen lässt. Durch die ausdrückliche Benennung der Notwendigkeit im Beschluss der KMK werden außerschulische Kooperationspartner verstärkt in die Schul- und Unterrichtsgestaltung

eingebunden werden müssen. Auch der didaktische Ansatz der „peer-to-peer-education“ könnte aufgrund der positiven Annahme von SchülerInnen im Unterricht verstärkt eingesetzt werden. Medienbildung und „peer-to-peer-education“ verbinden sich in der Ausbildung von Medienscouts, die nicht nur Prozesse von Selbsterkenntnissen fördern, sondern das erlangte Wissen anderen zur Verfügung stellen möchten. Medienscouts werden bereits von verschiedenen Trägern mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgebildet. Diese Ausbildungen werden sich in den nächsten Jahren etablieren, die Bedeutung der SchülerInnen als Mentoren wird zunehmen. Medienscouts werden neben der Vermittlung von Medienbildung die Rolle einnehmen, anderen SchülerInnen bei Problemen und Herausforderungen zu helfen und sie zu begleiten. Medienscouts können besonders in virtuellen und realen Räumen präventiv und intervenierend zur Geltung kommen, in die LehrerInnen keinen Zugang oder Zugriff haben, beispielsweise bei Cybermobbing in Facebook oder anderen social communities. Auch wenn SchülerInnen die Hürde zu hoch erscheint, bei Problemen LehrerInnen zu kontaktieren, können Medienscouts intervenierend in Erscheinung treten.

Das neuentwickelte Schulfach Intermediale Kommunikation wird meines Erachtens künftig an Bedeutung gewinnen. Innerhalb der Pilotphase werden sich im Prozess die zu vermittelnden tragenden Inhalte entwickeln und etablieren. Dabei wird sich zeigen, ob es ausschließlich ein Pilotfach am Gymnasium in Marbach bleiben wird oder ob das Fach nach der Pilotphase und Evaluation flächendeckend in den betreffenden Schulen von Baden-Württemberg eingeführt wird, wie es bei dem am FSG entwickelten Fach NWT im Prozessgeschehen umgesetzt wurde. Konkrete Überlegungen bezüglich der Ausgestaltung des Faches Intermediale Kommunikation lagen schon vor der veröffentlichten Handreichung zum Umgang mit Sozialen Netzwerken in Schulen vor. Der Basiskurs Medienbildung wird aber mit der Bildungsplanreform 2015 nicht als „Konkurrenzfach“ eingeführt werden, da es die fünften Klassen und nicht die achten Klassen als Gruppe fokussiert. Aus den Begründungen für den Basiskurs ist zu erkennen, dass der komplexen Aufgabe schulischer Medienbildung nicht ausschließlich als Querschnittsthema begegnet werden kann. SchülerInnen soll eine Grundbasis an Wissen ermöglicht werden, um in höheren Klassenstufen darauf zurückgreifen zu können. Das Fach Intermediale Kommunikation kann davon profitieren und aufbauen, sofern es bis 2015 evaluiert und eventuell an entsprechenden Schulen implementiert wurde.

Zusammenfassend soll gesagt werden, dass schulische Medienbildung und der Umgang mit dieser noch vielfältige Herausforderungen für LehrerInnen und auch SchülerInnen bietet. Dabei ist,

„ (...) die Aufgabe der Erwachsenen und der Schulen, Medienbildung zu vermitteln (...) in der mediatisierten Gesellschaft nicht überflüssig, sondern eher noch dringlicher. Denn Bildung bedeutet, dass sich Heranwachsende in ein Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zu anderen setzen. Solche Prozesse sind in der heutigen Gesellschaft jedoch ohne Medien kaum noch denkbar“ (Moser 2012, S. 30).

Im Endeffekt steht nicht im Fokus *ob* digitale Medien genutzt werden, sondern *wie* sie genutzt werden. Der heranwachsenden Generation kann und soll nicht untersagt werden, digitale Medien in verschiedenster Form und unterschiedlichen Anlässen zu nutzen. Aber es müssen ihnen Strategien einer sinnvollen Mediennutzung nahegebracht werden, um im vorhandenen Überangebot von Informationen, Medienangeboten und Medieninhalten bewusst und zielgerichtet selektieren zu können und einen kritisch reflektierten Umgang zu erlernen. Der geplante Basiskurs Medienbildung und das Pilotfach Intermediale Kommunikation nehmen so eine richtungsweisende Rolle ein.

Die gewonnenen Erkenntnisse ließen sich durch eine weitere Untersuchung ergänzen, indem eine breiter angelegte Studie mit nicht an der Ausbildung zum Medienscout beteiligten SchülerInnen und LehrerInnen durchgeführt werden würde. Die Aussagen der ExpertInnen über „Medienscout“ und der Medienbildung am FSG würden so um andere Perspektiven erweitert werden und zur differenzierten Wahrnehmung bezüglich der schulischen Medienbildung und Ausbildung zum Medienscout beitragen. Von den hier vorgestellten Ergebnissen ausgehend wäre in einer weiteren Untersuchung zu überprüfen, welche Inhalte der Medienbildung in dem Fach Intermediale Kommunikation vermittelt werden und ob dadurch dennoch der Forderung einer flächendeckenden Medienbildung als Querschnittsthema im FSG nachgekommen wird, da das Fach optional nur ab der achten Klassen angeboten wird. Eine eingehende Analyse der spezifischen Fachinhalte im Vergleich zu der kommenden Bildungsplanänderung im Jahr 2015 sollte darstellen können, wie schulische Medienbildung umgesetzt wird.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (2013): Mediencouts in der Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: <http://www.ajs-bw.de/mediencouts-in-der-jugendhilfe.html> [12.07.2013].

Bischoff, Sandra; Geiger, Gunter; Holnick, Peter; Harles, Lothar (Hrsg.): Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2012.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Bogner, Alexander, Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 61-98.

Bohnsack, Ralf: Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2008, S. 369-384.

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2010.

Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja: Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burckhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2010, S. 233-248.

Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burckhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2010.

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2011.

Bounin, Ingrid (2013a): Laute Klage – leiser Sieg? Verfügbar unter: <http://www.mediaculture-online.de/blog/?p=15565> [10.07.2013].

Bounin, Ingrid (2013b): Mediengestütztes Lernen in der Schule von morgen. Verfügbar unter: <http://www.mediaculture-online.de/blog/?p=15615> [10.07.2013].

Bündnis für Demokratie und Toleranz (BfDT) (2013): Auch die Projekte aus Baden-Württemberg wurden geehrt. Preisverleihung in Karlsruhe. Verfügbar unter: <http://www.buendnis-toleranz.de/cms/beitrag/10035359/425892/> [11.07.2013].

de Witt, Claudia; Czerwionka, Thomas: Medien. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2008, S. 556-573.

Deutscher Schulpreis (2007): Kurzprofil Friedrich-Schiller-Gymnasium, Marbach. Verfügbar unter: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/10133.asp> [11.07.2013].

Dittler, Ullrich; Hoyer, Michael (Hrsg.): Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht: Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht. München: kopaed, 2010.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2008.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag, 2010.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2012.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2008.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Godina, Bojan (2007): Unsichtbare Religion des Subliminalen Marketings in den Medien. Ein epochaltypischer Beitrag zur Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen. Heidelberger Dissertation. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7675/1/HeiDok29.0.07.pdf> [28.06.2013].

Godina, Bojan (2010): School meets Media. Werteorientierte Aufklärungsarbeit an Schulen. Verfügbar unter: <http://www.school-meets-media.de/school-meets-media/konzept/ideeziel.html> [20.06.2013].

Godina, Bojan; Grübele, Harald; Keidel, Leo (2010a): Jugendliche als Medienscouts. In: Kerner, Hans-Jürgen; Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Verfügbar unter: <http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=585> [22.05.2013].

Godina, Bojan; Grübele, Harald; Keidel, Leo (2010b): Jugendliche als Medienscouts. In: Kerner, Hans-Jürgen; Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Verfügbar unter: <http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=457> [22.05.2013].

Godina, Bojan: Theoretische Grundlagen der werteorientierten Medienpädagogik. In: Godina, Bojan; Grübele, Harald; Schönherr, Kurt (Hrsg.): Werteorientierte

Medienpädagogik. Das Präventionsprojekt ‚Mediencout‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 35-37.

Godina, Bojan; Grübele, Harald; Schönherr, Kurt (Hrsg.): Werteorientierte Medienpädagogik. Das Präventionsprojekt ‚Mediencout‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Goetz, Ilka; Wilhelm, Heike; Thiele, Günther (2011): Medienbildung nachhaltig in der Schule verankern! Positionspaper der GMK. Verfügbar unter: http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/positionspapier_gmk_fachgruppe_schule.pdf [04.07.2013].

Heidel, Anne; Rudolph-von Niebelschütz: Familienwelten versus Medienwelten. Praxisbeispiele der medienpädagogischen Einrichtung filmreflex *medienpädagogik GbR* und des gemeinnützigen Vereins *LogOut* für Medienprojekte mit Kindern und Jugendlichen im Bereich Medienkompetenzförderung und der Prävention. In: Bischoff, Sandra; Geiger, Gunter; Holnick, Peter; Harles, Lothar (Hrsg.): Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2012, S. 203-222.

Helfferrich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Hettinger, Jochen (2012): Bildungsplan 2015. Leitthema Medienbildung. Verfügbar unter: <http://www.mediaculture-online.de/blog/?p=14941> [08.07.2013].

Hopf, Christel: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2008, S. 349-360.

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. 9., unveränderte Aufl. Weinheim: Beltz, 2006.

Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopead, 2010.

Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd: Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopead, 2010, S. 265-276.

Jörissen, Benjamin: „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und –reichweiten. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopead, 2011, S. 211-235.

Kleimann, Matthias: Medienlotsen gesucht. Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei Schülerinnen und Schülern dritter bis fünfter Klasse im Rahmen des Berliner Längsschnitt Medien. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2011.

Knopf, Volker (2013): Mediencouts waren siegreich. Verfügbar unter: <http://www.murrhardter-zeitung.de/node/515630> [22.05.2013].

Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [04.07.2013].

Kupfer, Andreas: Der Computer in der praktischen Medienpädagogik. Computer? Für was ist das gut? In: Schäfer, Dina; Hille, Astrid (Hrsg.): Medienpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2000, S. 322-325.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2010.

Länderkonferenz Medienbildung (2008): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier. Verfügbar unter: <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf> [04.07.2013].

Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (2012): KMK stärkt schulische Medienbildung. Verfügbar unter: <http://www.lmz-bw.de/news/newsdetails/article/kultusministerkonferenz-empfehl-nachhaltige-medienbildung-in-der-schule/409.html> [04.07.2013].

Langer, Antje: Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag, 2010, S. 515 – 526.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2008, S. 468-475.

Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Julius Beltz, 2010.

Mediencouts MV (2013): Jugend klärt auf. Verfügbar unter: <https://www.mediencouts-mv.de/> [12.07.2013].

Mediencouts NRW (2013): Die Mediencouts NRW machen sich bereit für die zweite Phase. Nach dem großen Erfolg im letzten Jahr sind die Kapazitäten verdoppelt. Verfügbar unter: <http://www.mediencouts-nrw.de/> [12.07.2013].

Mediencouts Rheinland-Pfalz (2010): Mediencouts Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: <http://mediencouts.rlp.de/gehezu/startseite.html> [12.07.2013].

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 71-94.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: Experteninterview und der Wandel der Wissensreproduktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 35-60.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführungen. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag, 2010, S. 457-471.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2003): Lehrer/-innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf> [09.07.2013].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2012): JIM-Studie 2012 Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [28.06.2013].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2013): JIM-Studie. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=276> [30.06.2013].

Medienpädagogisches Manifest (2009): Medienpädagogisches Manifest. Keine Bildung ohne Medien. Verfügbar unter: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/> [04.07.2013].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Verfügbar unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf [08.07.2013].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012): Bildungsplanreform 2015. Verfügbar unter: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/bildungsplanreform2015> [08.07.2013].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013): Handreichung „Der Einsatz von Sozialen Netzwerken an Schulen“. Verfügbar unter: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Soziale+Netzwerke+an+Schulen> [08.08.2013].

Modulgruppe Medien (2005): Medienerziehung Medienkompetenz Medienpädagogik. Handreichungen und Informationen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Hilfen und Unterstützung für den Unterricht. Verfügbar unter: <http://teaching.eduhi.at/reletik/modulmedienerziehung.pdf> [09.05.2013].

Moser, Heinz (Hrsg.): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 2011.

Moser, Heinz: Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 2011, S. 41-58.

Moser, Heinz: Medien zwischen Bewahrpädagogik und Partizipation. In: Bischoff, Sandra; Geiger, Gunter; Holnick, Peter; Harles, Lothar (Hrsg.): Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2012.

Pietraß, Manuela: Medienkompetenz oder Medienbildung? Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 2011, S. 121-135.

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. Verfügbar unter: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> [30.06.2013].

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 2010.

Rummelsberger Diakonie (2013): Aktion Schutzbengel. Verfügbar unter: <http://www.aktion-schutzbengel.de/> [11.07.2013].

Schäfer, Dina; Hille, Astrid (Hrsg.): Medienpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2000.

Schäffer, Burkhard: Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2011, S. 75-80.

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? Verfügbar unter: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/schorb_gebildet/schorb_gebildet.pdf [03.07.2013].

Schorb, Bernd : Medienerziehung. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopead, 2010, S. 240-243.

Schorb, Bernd: Zur Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 2011, S. 81-94.

Schulmeister, Ralf (2009): Gibt es eine »Net Generation«? Dekonstruktion einer Mystifizierung. Erweiterte Version 3. Verfügbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_net-generation_v3.pdf [01.07.2013].

Spanhel, Dieter: Handbuch Medienpädagogik. Medienerziehung. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.

Spanhel, Dieter: Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 2011, S. 95-120.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/home.html> [04.07.2013].

Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2010.

Tulodziecki, Gerhard: Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 2011, S. 11-39.

Ulbrich, Hans-Joachim: Medienbildung in der Schule? Ursachen, Inhalte und Folgen eines Schulversuchs. München: kopaed, 2012.

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

Erklärung

„Hiermit versichere ich gemäß § 22 der Prüfungsordnung für Masterstudiengänge der Hochschule Esslingen – Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege, dass ich diese Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.“

Esslingen, den _____

Anne-Kristin Werner

Anhangsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Interviewleitfaden | 1 |
| 2. Anschreiben Gymnasium Ansprechpartner | 4 |
| 3. Einverständniserklärung zur Durchführung eines Interviews..... | 5 |
| 4. Einverständniserklärung zur Durchführung eines Interviews (Teenager) | 6 |
| 5. Transkript Interview L1_2 | 7 |
| 6. Transkript Interview L2_1 | 17 |
| 7. Transkript Interview MG1-5 | 36 |
| 8. Induktive Kategorienbildung nach Mayring: Reduzierungsdurchgang 1 | 60 |
| 9. Kategorienbildung nach Mayring: Reduzierungsdurchgang 2 | 75 |

Anmerkung: Aufgrund des umfangreichen Anhangs wurde dieser der Arbeit in digitaler Form (CD-ROM) beigelegt. Zur Betrachtung des Anhangs wird Adobe Reader benötigt.

