

---

## Themenheft Nr. 14: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik

Herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser

## Editorial: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik

Horst Niesyto und Heinz Moser

Seit den 1980er-Jahren haben sich qualitative Forschungsansätze in den Sozialwissenschaften stark verbreitet. In der Medienpädagogik ist dies nicht zuletzt mit einer Hinwendung zu subjektorientierten Ansätzen und Methoden verbunden, die den Fokus der Forschung auf den aktiven Umgang der Menschen mit Medien legen. Seither haben sich die Zugänge und Konzepte der qualitativen Forschung stark differenziert – etwa mit Entwicklungen wie:

- die Herausbildung konkreter Forschungsprogramme wie grounded theory,
- die Diskussionen um Gütekriterien der qualitativen Forschung,
- die Diskussion zur Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden (Triangulation),
- die Entwicklung von Programmen zur qualitativen Daten- und Inhaltsanalyse,
- der Hinwendung zu ethnographischen Verfahren,
- der verstärkte Einbezug visueller Methoden (z.B. Zeichnungen, Foto, Video),
- die Erneuerung von Konzepten der Aktions- und Praxisforschung,
- eine Betonung dekonstruktiver Ansätze, die insbesondere die Position der Forschenden thematisieren.

In der Medienpädagogik ist mitunter auch argumentiert worden, dass der Stand der methodologischen Entwicklung seit den 1990er Jahren stagniere. Es ist Zeit für die Diskussion der Frage, welche innovativen Verfahren die methodologische Diskussion weiterführen könnten. Das Themenheft «Qualitative Forschung in der Medienpädagogik» geht auf Vorträge auf einer gleichnamigen Tagung zurück, die von der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 22. und 23. März 2007 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg veranstaltet wurde.

Die Beiträge von Barbara Stauber, Peter Holzwarth und Björn Maurer und Stefan Welling basieren auf medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten, in denen jeweils Kinder/Jugendliche die Möglichkeiten hatten, im Rahmen medienpädagogischer Settings Medien für Selbstausdruck und/oder Kommunikation zu nutzen.

In dem Beitrag über «Gender-Dynamiken in der Rekonstruktion von Bildungsprozessen in Medienprojekten», der auf die Evaluation des Programms «Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung» (Landesstiftung Baden-Württemberg) zurückgeht, stellt **Barbara Stauber** den qualitativen Teil der Evaluationsstudie vor. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit die jeweilige Methoden-Kombination für die Gender-Perspektive ertragreich war und inwieweit es gelang, Bildungsprozesse in den

untersuchten medienpädagogischen Projekten unter der Perspektive von Gender-Dynamiken zu erfassen. Barbara Stauber arbeitet u.a. die Bedeutung von narrativen Interviews mit Jugendlichen für die Reflexion ihrer Medienpraxis heraus.

Der Beitrag von **Peter Holzwarth und Björn Maurer** zu dem Thema «Erfahrungen an der Schnittstelle von Medienarbeit und Praxisforschung» reflektiert die Verbindung von praktischer Medienarbeit und Forschung am Beispiel des EU-Forschungsprojekts «Children in Communication About Migration» (CHICAM). Nach der Darstellung des Projektkontextes und des medienpädagogischen Konzepts werden die Aufgaben und Kompetenzen der medienpädagogischen sowie der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt. Die Autoren verdeutlichen, dass es gerade bei Praxisforschungsprojekten wichtig ist, die verschiedenen Rollen klar zu definieren, damit die Forschung hinreichend Distanz zu den beobachteten Prozessen einnehmen und auch die Interaktionen zwischen medienpädagogischer und wissenschaftlicher Begleitung reflektieren kann.

Auch der Beitrag von **Stefan Welling** bezieht sich auf ein medienpädagogisches Praxisforschungsprojekt, das in der Offenen Jugendarbeit angesiedelt war. Im Mittelpunkt seiner Fallstudien steht die Frage nach den Potenzialen einer milieusensitiven computerunterstützten Jugendarbeit. Stefan Welling rekonstruiert hierfür mittels der Methode der Gruppendiskussion – in Anlehnung an Bohnsack – medienpädagogische Orientierungsmuster bei JugendarbeiterInnen. Anhand von zwei ausgewählten Fallbeispielen werden verschiedene Orientierungsmuster herausgearbeitet, die für Jugendliche unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten im Umgang mit Medien eröffnen. Die Analysen verstehen sich als ein Beitrag zur bislang wenig entwickelten medienpädagogischen Professionsforschung.

Der Beitrag von **Ulrike Wagner und Helga Theunert** über «Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und Jugend» stellt das Konzept der konvergenzbezogenen Medienaneignung vor und gibt einen Überblick zu den bisherigen Grundlagenstudien, die das JFF (Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis) im Zeitraum von 2001 bis 2007 durchführte. Der Beitrag konzentriert sich dabei auf die Reflexion von Forschungsperspektiven, die dem vernetzten Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen unter inhaltlichen und methodologischen Aspekten gerecht werden. Am Beispiel der dritten Konvergenzstudie werden die methodischen Zugänge bei der Erhebung (Kontaktinterview und Intensivinterview mit Narrationsanreizen, Erfassung von Kontextinformationen) sowie bei der Auswertung vorgestellt (Herausarbeitung typischer Muster der konvergenzbezogenen Medienaneignung durch Einzelfallstudien). Als Leitlinien für ihr forschungsmethodisches Vorgehen heben die Autorinnen «Kontextorientierung», «sinnliche und symbolische Dimensionen» sowie «Exemplarität» des Medienhandelns hervor.

Mehrere Beiträge gehen auf die Frage ein, welche besonderen Bedingungen mit einer Erforschung des Internets verknüpft sind. **Winfried Marotzki** betont in seinem Beitrag den kulturellen Charakter des Internets und stellt im Anschluss daran die Charakteristik jener Trends dar, welche mit dem Begriff des Web 2.0 verbunden sind. Methodisch favorisiert er zur Erforschung dieses neuen Raumes diskursanalytische Verfahren in der Tradition wissenssoziologischen Denkens. Diskurse sieht er in diesem Zusammenhang als Artikulation von Erfahrungsräumen innerhalb eines modalen Ausdruckskontinuums.

**Martina Schuegraf** stellt in ihrem Beitrag «Das Surfgramm als grafische Darstellung von Surfwegen im Internet» ein methodisches Instrument vor, das die Autorin nicht als ein technisch komplexes und «objektive» Daten lieferndes Methodeninstrumentarium, sondern als eine ergänzende Methode versteht. Gegenstand ihres Forschungsprojekts ist der medienkonvergente Umgang von Jugendlichen mit in Deutschland empfangbaren Musikkanälen und den dazugehörigen Internetseiten. In der Verknüpfung von thematisch fokussierten Interviews (mit erzählgenerierenden Eingangsfragen) und gemeinsamen Surfen im Internet (in Verbindung mit der Methode des «lauten Denkens») werden Daten erhoben und anschliessend im Rahmen einer «doppelten Rekonstruktion» ausgewertet. Diese Rekonstruktion umfasst die grafische Visualisierung des Surfwegs der befragten Nutzer/innen. Der Beitrag illustriert das methodische Vorgehen anhand von zwei Beispielen.

An der Schnittstelle zwischen mediendidaktischen und schulbezogenen Beiträgen argumentieren die drei Beiträge von Kerstin Mayrberger, Renate Schulz-Zander und Birgit Eickelmann und Claudia Zentgraf u.a. Sie zeigen ein breites Spektrum von möglichen Zugängen zum Schulfeld bzw. zur Erforschung von Schulentwicklungsprozessen aus der Perspektive qualitativer Forschung auf.

**Renate Schulz-Zander und Birgit Eickelmann** gehen von den Ergebnissen der internationalen und nationalen qualitativen IEA-Studie SITES Modul 2 aus und beschreiben nach einem ausführlichen Projektaufriß die Folgeuntersuchung zu SITES M2 eine qualitative und quantitative Studie auf der Basis von Fallstudien. Ziel der Studie ist es, mit den Erhebungsinstrumenten sowohl den Entwicklungsprozess zu rekonstruieren wie die erforderlichen Informationen über den Grad der Nachhaltigkeit der Implementierung zu liefern. In der Anlage verbindet das Projekt quantitative und qualitative Methoden, indem leitfadengestützte Interviews, problemzentrierte Interviews und standardisierte Befragungen mit Fragebögen kombiniert werden.

**Claudia Zentgraf u.a.** fordern in ihrem Beitrag eine «Neuorientierung der wissenschaftlichen Begleitforschung» und stellen den Ansatz einer lernenden Konzeption für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zur Diskussion. Dieser bezieht sich auf das Projekt «Schule interaktiv», welches mit mehreren Schulen in zwei Bundesländern durchgeführt wurde. Die wissenschaftliche Begleitung ging dabei von der Relevanz der neuen Medien für Prozesse der Schulentwicklung aus.

In diesem Zusammenhang stellen sie eine Evaluationskonzeption vor, die Impulse für die schulspezifischen Entwicklungsprozesse im Hinblick auf die übergeordneten Ziele des Projekts geben soll und dem Aufbau einer Evaluations- und Feedbackkultur dient. Im Einklang mit neueren Entwicklungen der Schulforschung verbinden sie dabei Fremd- und Selbstevaluation ebenso wie qualitative und quantitative Fragen (Leitfadeninterview und Fragebogen).

Gegenüber diesen stark auf die Umsetzung von Innovationen bezogenen Ansätzen geht es **Kerstin Mayrberger** primär um die methodologische Fundierung rekonstruktiver Ansätze. Insbesondere setzt sich die Autorin mit dem Ansatz der objektiven Hermeneutik nach Oevermann auseinander und versucht dessen Potenziale und Grenzen herauszuarbeiten. Dies geschieht im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Unterrichtsprozessen in der Grundschule. Kerstin Mayrberger sieht in der Aufnahme des Oevermannschen Forschungskonzeptes die Chance für mediendidaktische Fragestellungen, vom Material ausgehend «Neues» zu entdecken und dabei latente Sinnstrukturen zu erfassen bzw. objektive Handlungsstrukturen in Lernprozessen herauszuarbeiten.

## **Gender-Dynamiken in der Rekonstruktion von Bildungsprozessen in Medienprojekten**

Barbara Stauber

Dieser Beitrag<sup>1</sup> basiert auf Erfahrungen aus einem aktuellen Praxisforschungsprojekt des tifs (Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung). Es wurde in Auftrag gegeben von der Landesstiftung Baden-Württemberg zur Evaluation ihres Programms «Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung», mit dem sie medienpädagogische Projekte in unterschiedlichen Jugendhilfe-Kontexten (Projekte der offenen und der verbandlichen Jugendarbeit, der Hilfen zur Erziehung, der Jugendberatung etc.) förderte. Damit kommen Zielgruppen in den Blick, die nicht immer im Zentrum der medienpädagogischen Debatten stehen. Das Projekt wurde von der Autorin gemeinsam mit Gerrit Kaschuba und Helga Huber in zwei Evaluationsphasen (2003 bis 2006) durchgeführt (vgl. Huber u. a. 2005 und 2007). Während die erste Phase das Programm im Hinblick auf «Medien und Persönlichkeitsentwicklung» evaluierte, standen in der zweiten Phase gesellschaftliche Bezüge der Medienpädagogik im Zentrum. Die beiden Phasen umfassten jeweils eine Fragebogenerhebung, auf die hier nicht weiter eingegangen wird, und jeweils sechs qualitative Fallstudien. Im Hinblick auf Letztere wurde für die beiden Phasen ein unterschiedlicher methodischer Zuschnitt gewählt. Diese Vorgehensweise erlaubt es nun, die jeweiligen Methoden-Kombinationen daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie unter der Gender-Perspektive ertragreich waren. Nach einem kurzen Blick auf die in dieser zweiteiligen Evaluation angewandten Methoden wird danach gefragt, ob und wie es mit ihnen gelang, Bildungsprozesse in den untersuchten medienpädagogischen Projekten unter der Perspektive von Gender-Dynamiken zu erfassen. Sodann werden einige Ergebnisse im Hinblick auf das Einbeziehen von Gender-Dynamiken dargestellt – auf der medienpädagogisch-praktischen Ebene, auf der Ebene der Rekonstruktion von Bildungsprozessen sowie auf der Ebene der Forschungsinteraktion.

### **Die in den beiden Evaluationsphasen angewandten Methoden**

Der Gegenstand der beiden Evaluationsphasen war heterogen: Die Grundgesamtheit von 128 bzw. 86 geförderten Projekten wies eine grosse Bandbreite medienpädagogischer Arbeit auf, in unterschiedlichen Einrichtungen, unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen, mit unterschiedlichen Medien und unterschiedlichen medienpädagogischen Zielsetzungen. Auch das Spektrum der in den Projekten vertretenen Fachlichkeit war sehr breit: Es reichte von Professionellen der Ju-

<sup>1</sup> Die grundlegende Struktur und zentrale Gedanken dieses Beitrags wurden zusammen mit Gerrit Kaschuba entwickelt.

gendhilfe, die über Medienexpertise verfügten, über externe Medienexperten/-innen, die für die Durchführung der Projekte engagiert wurden, bis hin zu Professionellen und Ehrenamtlichen mit geringen medienpädagogischen Kenntnissen. Manche von ihnen hatten die Geschlechterthematik im Blick, andere nicht oder nicht durchgängig. Kriterien für die Auswahl von jeweils sechs zu evaluierenden Projekten waren der regionale Kontext (Grossstadt, Mittelstadt, Kleinstadt oder ländliche Gemeinde), die Art des Projektes (Mit welchem Medium wurde gearbeitet? Welche Inhalte und Themen standen im Vordergrund? Lag der Schwerpunkt auf Mediennutzung und/oder Mediengestaltung?), die Art des Projektträgers in der Jugendhilfe-Landschaft, die angesprochenen Zielgruppen und ihre Zugangsmöglichkeiten zu Medien (Alter, soziale, familiäre und bildungsbezogene Hintergründe, vor allem auch: Migrationshintergrund ja/nein, und die Frage, ob das Projekt explizit für Mädchen oder für Jungen angeboten wurde oder auf die Teilnahme von Jungen und Mädchen zielte). Durch diese beiden Evaluationsphasen hatten wir die Möglichkeit, unterschiedliche Kombinationen von Methoden auszuprobieren. In der ersten Evaluationsphase kombinierten wir die Methoden der teilnehmenden Beobachtung<sup>2</sup>, Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen<sup>3</sup> und Experten/-inneninterviews mit pädagogischen Leiterinnen und Leitern zu Beginn und am Ende der Phase<sup>4</sup>. In der zweiten Evaluationsphase variierten wir den Methoden-Mix an einem Punkt: Statt der teilnehmenden Beobachtung wurden neun biographische Interviews mit Jugendlichen zu ihren Bildungserfahrungen in der Medienpädagogik geführt, die in Anlehnung an Rosenthal und anderen (2006) ausgewertet wurden.<sup>5</sup>

### **Vorzüge und Nachteile der beiden Methodenkombinationen unter der Gender-Perspektive**

Im Rückblick auf die beiden unterschiedlichen Methodenkombinationen hatte das Einbeziehen eines ethnographischen Zugangs (teilnehmende Beobachtung) in der ersten Phase diverse Vorteile. Hierdurch erhielten wir Einblick in die realen Interaktionen zwischen den Jugendlichen, aber auch zwischen Jugendlichen und pädagogischen Leiterinnen und Leitern. Dies war gerade auch unter der Gender-Perspektive spannend, weil Gender-Dynamiken in Gruppen beobachtet werden

---

<sup>2</sup> Tandem-Beobachtung durch jeweils zwei Forscher/innen, Einsatz von Beobachtungsbögen, die neben der Beschreibung von Interaktionen auch die Mitschrift von Gesprächssequenzen umfassten und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

<sup>3</sup> Diese wurden entlang des Gruppendiskussionsverfahrens nach Bohnsack (2003) durchgeführt, aus forschungspragmatischen Gründen konnte die Auswertung aber nicht der dokumentarischen Methode folgen, sondern war inhaltsanalytisch ausgerichtet.

<sup>4</sup> In Anlehnung an Meuser und Nagel (1991), unter Berücksichtigung der methodologischen Überlegungen von Pfadenhauer (2002).

<sup>5</sup> Hierbei wurden aus den neun vollständigen Transkripten drei für eine vertiefende Auswertung ausgewählt. Letztere umfasste einen reformulierenden, einen reflektierend-hypothesengenerierenden Schritt und eine Feinanalyse von ausgewählten Textstellen, welche im Hinblick auf biographische Bildungsprozesse besonders aussagekräftig waren (vgl. Rosenthal 2005).

konnten, die so weder in den Experten/-inneninterviews noch in den Gruppeninterviews mit Jugendlichen thematisiert worden sind. Die teilnehmende Beobachtung verschaffte ausserdem atmosphärische Eindrücke, die keine Erzählung so wiedergeben kann. Sie bewirkte ein Warm-Werden von allen an der Forschung Beteiligten und ein Vertraut-Werden der Forschenden mit den (internen) Schwierigkeiten, aber auch den Potentialen des pädagogischen Prozesses. Sie vermittelte vor allem auch eine direkte Anschauung der Arbeitsweise und der Kompetenzen der Leitenden – zum Beispiel im Umgang mit Gruppendynamiken oder im Aufgreifen von Potentialen –, die diese so niemals beschreiben würden.

Gleichzeitig bestätigten sich auch in unserer teilnehmenden Beobachtung die (wohlbekannten) Begrenzungen dieser Methode (vgl. zusammenfassend Lüders 2003): Abgesehen davon, dass die Anwesenheit der Beobachter/innen die gesamte Situation verfremdet und Wirkung hinterlässt, gibt sie immer nur punktuelle Einblicke in etwas, das eigentlich nur als Prozess wirklich verständlich ist – als Prozess mit einer unter Umständen langen Vorgeschichte (z. B. zwischen der Leiterin und der Mädchengruppe). Diese punktuellen Einblicke können den Eindruck stark verfremden: Vielleicht hat in einem vorhergehenden Projekttreffen eine spannende Interaktion stattgefunden, nicht aber in der beobachteten Situation, oder vielleicht bricht gerade die beobachtete Session aus der Interaktionsnormalität der Gruppe aus. Um der Gefahr zu begegnen, aufgrund des immer nur ausschnitthaften Teilnehmens bestimmte Situationen unter- oder überzubewerten, triangulierten wir die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung mit Ergebnissen aus den Experten/-inneninterviews und den Gruppeninterviews mit den Jugendlichen. Doch auch mit dieser Triangulation blieb manches offen: So konnten wir nichts Genaueres darüber erfahren, welchen Stellenwert die Bildungsprozesse, die die jungen Frauen und Männer in den medienpädagogischen Projekten durchlaufen hatten, in ihrer biographischen Entwicklung bekommen haben.

Diesbezüglich haben nun rekonstruktive Verfahren, in unserem Falle (narrative) Interviews mit Nachfrageteil, die wir in der zweiten Phase der Evaluation eingesetzt hatten, ihre Vorteile. Sie liegen für die Befragten darin, dass sie den Reflexionsraum nutzen können, der durch das Interview entsteht, und von dem sie unserer Erfahrung nach sehr gerne Gebrauch machten. Diese Gelegenheit wird auch von Jugendlichen mit geringeren Sprachkompetenzen genutzt – hier bestätigten sich die methodologischen Überlegungen von Gabriele Rosenthal und anderen (Rosenthal u. a. 2006) zu biographischen Interviews mit problembelasteten Jugendlichen. Indem Jugendliche ihre medienpädagogischen Erfahrungen in ihre biographische Rekonstruktion integrierten, wurden die Interviews selbst – als Reflexions- und Rekonstruktionsräume – zu potentiellen Bildungsräumen.

Deutlich wurde dabei auf der inhaltlichen Ebene die Situiertheit, das heisst der konkrete lebensgeschichtliche Kontext der Bildungserfahrungen: Die medienpädagogische Erfahrung findet nie isoliert statt, und für die Untersuchung von sol-

chen Bildungsprozessen ist es daher immer wichtig, das, was im Umfeld solcher Projekte passiert, mit einzubeziehen. Vor allem in der Jugendhilfe, aber nicht nur hier, ist es von Interesse, inwieweit Erfahrungen und (Reflexions-)Prozesse im lebensweltlichen Kontext durch konkrete medienpädagogische Projekterfahrungen angestoßen werden – und umgekehrt: inwieweit Erstere die Medienarbeit anregen und inspirieren und zu einem Feld der Aufarbeitung und Bewältigung von Erfahrungen im lebensweltlichen Kontext werden lassen.<sup>6</sup>

Nun schaffen Gruppen- oder Einzelinterviews, hier hat unsere Erfahrung die Praxis der medienpädagogischen Forschung bestätigt (vgl. Niesyto 2007), gerade zu solchen Ereignissen im Umfeld der Medienproduktion, die durch eine teilnehmende Beobachtung nur schwer erfasst werden könnten (es sei denn, es handelte sich um eine konsequente Prozessbegleitung) geeignete methodische Zugänge. Besonders hervorheben wollen wir hier die Qualitäten eines narrativen Zugangs.

Ein Beispiel hierfür ist das biographische Interview mit Reyhan<sup>7</sup>. Die 14-Jährige hat im Rahmen des Ganztagsangebots einer grosstädtischen Hauptschule an einem Videoprojekt teilgenommen – durchgeführt von einem Mädchentreff im Stadtteil, den sie ohnehin häufig besucht. Reyhan rekonstruiert in ihrer Erzählung einen zentralen Reflexionsprozess, der angestoßen wurde durch das Motto des Filmwettbewerbs, an dem das Videoprojekt teilnahm. Die Geschichte, die die Mädchengruppe (fünf 12- bis 14-jährige Hauptschülerinnen türkischer Herkunft) sich hierzu ausdachte, thematisierte die Spannung zwischen Dazugehören-Wollen und Ausgeschlossen-Werden am Beispiel einer neuen Schülerin in einer Schulklasse: «Die Neue» ist anders, sie trägt geschlossene Kleidung und Kopftuch und ist sehr gut in der Schule. Sie wird von den anderen gehänselt und gleichzeitig beneidet. Da sie unbedingt dazugehören will, klaut sie in einem Laden «offene» Klamotten und zieht sich jedes Mal heimlich vor der Schule um – bis sie von ihrem Vater entdeckt wird. Reyhan erzählt, wie die Mädchengruppe, um diese Klau-Szene drehen zu können, einen Ladenbesitzer um Dreherlaubnis fragen musste – um sich dann seinen Vorwurf gefallen zu lassen, mit ihrem Film überkommene Klischees zu reproduzieren:

Der ... also der war selbst Türke; und wir haben ja so eine türkische Familie gemacht. Er fand es, glaube ich, als erstes so, wie wir es erklärt haben, irgendwie komisch. Also er hat gemeint «ja so sind wir eigentlich gar nicht immer», ja? Weil ich, glaub', das hat ihm irgendwie auch schon ein bisschen genervt, weil wir so ... so türkische Familie, so streng ... ich bin auch selbst ... ich bin auch selbst Türkin und mein Vater ist nicht so, aber wir wollen halt so eine Situation wie die anderen Leute eigentlich so

---

<sup>6</sup> Es ist nachgerade ein Qualitätskriterium der meisten ausgewählten Projekte, eine Transferproblematik zwischen Lernerfahrungen im Medienprojekt und den sonstigen Lern-Umwelten gar nicht erst aufkommen zu lassen, sondern das jeweilige medienpädagogische Angebot in bestehende Erfahrungsräume zu integrieren.

<sup>7</sup> Pseudonym wie alle weiteren Namen auch.



denken, ja? Und er hat gemeint, das sollten wir eigentlich nicht machen, aber dann haben wir halt so erzählt, dann haben wir auch das Motto gesagt und haben erzählt, dass halt die Geschichte uns so eingefallen ist, weil so viele so drüber denken, ja? (...) Der war selbst Türke und hat ... der hat gemeint, «ich bin halt nicht so, nicht jeder Türke ist so». Es sind auch verschiedene, auch deutsche oder so, die bis heute so denken und so streng sind. (Reyhan/B/10)<sup>8</sup>

Der Reflexionsprozess – hier: sich mit der Produktion von Klischees und mit der falsch verallgemeinernden Wirkung medialer Bilder auseinander zu setzen – findet in diesem Fall im Umfeld der Videoproduktion statt. Weil im Interview der ganze Kontext und die ganze Vorgeschichte des Projekts zur Sprache kommen kann, kann er hier auch rekonstruiert werden.

Nun wird ja – z. B. von Horst Niesyto (2001) – zurecht kritisch auf die Begrenzungen von Verfahren hingewiesen, die einseitig auf Verbalisierung(sfähigkeit) abstellen, und auf überzeugende Weise vorgeführt, wie diese Einseitigkeit durch anderen, stärker den medialen (Selbst-)Ausdruck einbeziehenden Verfahren vermieden werden kann (vgl. hierzu auch Holzwarth 2006 sowie zahlreiche Beiträge dieser Tagung). Jede Methode hat ihre Begrenzungen, und jede Methode prästrukturiert die Identitätskonstruktionen, die mit ihr generiert werden (vgl. Holzwarth in diesem Band) – eine Tatsache, der sich Forscher und Forscherinnen bewusst sein und die sie auch benennen müssen (vgl. Ahmed 2007). Doch jede Methode hat auch gewisse Vorteile. Im Hinblick darauf, dass in der Medienpädagogik oft Reflexionsräume zur Aneignung des Erlebten fehlen, haben Gespräche sogar ganz genau bestimmbare Vorteile, die in der medienpädagogischen Forschung ja auch genutzt werden (vgl. Niesyto 2007): So konnten wir in diesen Interviews feststellen, wie Erlebnisse aus den Projekten rückblickend verarbeitet und womöglich erst im Gespräch hierüber zur reflektierten Erfahrungen werden. Häufig in den Interviews zu hörende Äusserungen wie: «hab ich mir noch gar nie so klargemacht» geben hiervon Zeugnis. Unter der Gender-Perspektive sind hierbei die Anstöße, die die Erfahrungen in den Medienprojekten für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung (als junge Frau, als junger Mann) geben können, besonders interessant. So wurde zum Teil von einem veränderten Welt- und Selbstverhältnis durch die medienpädagogische Erfahrung gesprochen, von veränderten beruflichen Perspektiven und damit verbundenen Lebensentwürfen (vgl. das biographische Portrait von Selam in Huber u. a. 2007). Reflektierende Gespräche ermöglichen die Rekonstruktion von biographischen Bedeutungen, die die Medienarbeit haben kann, und über diese Rekonstruktion kann Bildungsprozessen im Geschlechterbezug auf die Spur gekommen werden.

---

<sup>8</sup> Abkürzung ist so zu lesen: Zitat Reyhan, Biographisches Interview, S. 10 des Transkripts.

Freilich ist hier wiederum zu beachten, dass nicht nur das interessant ist, was Jugendliche reflektieren, sondern auch das, was sie nicht reflektieren, und wodurch sie indirekt Einblick geben in die Welt ihrer Selbstverständlichkeiten und Normalitäten<sup>9</sup>. So werden viele Aspekte der Mediennutzung nicht (mehr) thematisiert, da sie zu selbstverständlichen Bestandteilen des jugendlichen Alltags geworden sind. Dieses Beispiel verweist einmal mehr auf die Notwendigkeit, im thematischen Kontext von Medien mit einer besonderen Sensibilität für generationengebundene Nutzungsgewohnheiten und -normalitäten vorzugehen.

Sogar auf der Ebene einer Rekonstruktion des Erwerbs von Medienkompetenz (vgl. Baacke 1999) boten Interviews zumindest hilfreiche Ergänzungen zur direkten Beobachtung praktizierter Medienkompetenz im pädagogischen Prozess. So berichteten junge Frauen und Männer, wie ihre Wahrnehmungsfähigkeit, ihre mediale Decodierungsfähigkeit, ihre Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit in den Projekten geschärft wurden. Zum Beispiel beschrieben sie anschaulich, wie sich durch unterschiedliche Kamerapositionen auf dieselbe Situation völlig unterschiedliche Aussagen transportieren lassen, rekonstruierten also diesen Lernprozess im Interview. Auch hier gab es immer wieder interessante Bezüge zur Gender-Thematik: So konnte in Interviews erschlossen werden, wie Medienkompetenz und Geschlechterkompetenz – im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit Bildlichkeit und ihren Zuschreibungen – zusammenhängen (vgl. Stauber/Kaschuba 2006).

Hierbei klingt an, was im Kontext einer emanzipatorischen Medienpädagogik für wichtig gehalten wird, nämlich nicht nur die vorhandenen Themen, Ausdrucksformen und Mediennutzungsstilen von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen, sondern auch eine «selbstreflexive und kritische Auseinandersetzung mit den Medien zu intensivieren und Medienkritik noch stärker mit den Aufgaben der Persönlichkeitsbildung, der sozialen Milieubildung und einer qualitätsbezogenen Auseinandersetzung mit Medienangeboten zu verbinden» (Niesyto 2004: 8).

Hier bestätigt sich, dass eine solche emanzipatorische Medienpädagogik genau auch das Gespräch, und die Evaluation derselben genau auch das Interview brauchen – also sprachlich vermittelte Formen des Reflektierens, die den Selbsta Ausdruck mit Medien nicht ersetzen, aber in seiner individuell biographischen und seiner kollektiv-gruppenbezogenen Bedeutung ausleuchten (vgl. Niesyto 2007). In einem Interview, das Peter Holzwarth mit David Gauntlett geführt hat, wird die Nähe zwischen den «visual methods» und dem Reflektieren eines durchlebten (medienpädagogischen) Prozesses sehr deutlich. Auf die Frage Holzwarths

what about the view that generating some speech, in an interview or focus group, is also a creative act – just as creative as the methods you are talking about?

antwortet Gauntlett:

---

<sup>9</sup> Vgl. zum dokumentarischen Sinngehalt Bohnsack 2003.

Well it's true that talk is creative too, yes, of course. But the reflective process of making an artefact, taking time, as well as the act of making something that you can look at and think about and change, is different. First, you're asked to make the thing – which might be a drawing, or collage, or video, or Lego model, or whatever – and you could think about it quite normally for ten or fifteen minutes, say, or even a couple of days or weeks, depending on the study, and then you would make the thing, and again that takes time and involves constant engagement with the artefact. By the time you're at the end of that process ... it's quite different to being in a face-to-face session where somebody asks a question and you have to provide an answer straight away. (...) If the body is central to, or even just an important dimension of, experience – which I think it is – and if people's own creative, reflexive responses to things are important – which I think they are – then we need to work with people in ways that embrace this, rather than ignore it. (Gauntlett 2006:7)

Nun ist die in unseren Evaluationen favorisierte und praktizierte Art des narrativen Interviews von dieser die körperliche Erfahrungsdimension einbeziehenden Methode gar nicht weit entfernt: Dieses Interview findet statt nach Abschluss eines längeren medienpädagogischen Projektes, das eine Fülle von Erfahrungen lieferte, und die zur Reflexion aufgeforderte Person hat nun die Möglichkeit, entweder den Produktionsprozess und seine Bedingungen, oder das Produkt, oder Prozesse im Umfeld der Produktion zum Aufhänger für die Rekonstruktion aller Arten von subjektiven Relevanzen zu machen. Ein kreativer Akt, der das Produkt entweder direkt vor Augen führt oder im Gedächtnis wieder aufleben lässt, und anhand dessen sie oder er die hieran festzumachenden Bildungsprozesse rekonstruieren kann. Dieser Rekonstruktionsprozess kann noch stärker im Sinne einer *product-elicitation* angelegt werden.

Unterschiedliche Interviewverfahren schaffen unterschiedliche Rekonstruktionsräume. So hat das Einzelinterview oft gegenüber der Gruppendiskussion den Vorteil, den Stimmen der befragten Jugendlichen mehr Gehör zu verleihen, als dies in der Dynamik der Gruppendiskussionen möglich ist, ihnen vor allem auch Gelegenheit für tiefergehende Reflexionen zu geben. Andererseits kommen in der (gewünschten) Selbstläufigkeit der Gruppendiskussion Themen zur Sprache, die junge Frauen und Männer im Einzelgespräch vielleicht ausklammern würden – was die Chance einer Themenöffnung birgt, genauso aber die Gefahr, dass individuelle Grenzen überschritten werden. Oder umgekehrt: Prozesse werden im Einzelgespräch auf ihre Hintergründe und Vorgeschichten beleuchtet, die im Gruppengespräch leicht übergangen werden können. Bei Methodenkombinationen, wie wir sie angewendet haben, heben sich die Effekte der verschiedenen Interviewver-

fahren zwar nicht auf, relativieren sich jedoch durch die Möglichkeit, triangulierend in dem jeweils anderen Verfahren zu anderen Erkenntnissen zu kommen.

### **Einige Ergebnisse zur Relevanz einer Berücksichtigung von Gender-Dynamiken in medienpädagogischen Settings**

Wichtig war uns in beiden Evaluationsphasen ein rekonstruktiver Zugang auf das Thema: Es ging uns darum, unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Zuschreibungen – etwa aufgrund von Geschlecht und Ethnizität – auf den Grund zu gehen und aufzuzeigen, wo und wie es durch Medienprojekte gelingt, diese kritisch zu hinterfragen. Die dabei eingesetzten rekonstruktiven Forschungsmethoden sind zwar auch nicht davor gefeit, Zuschreibungen vorzunehmen. Aber schon allein ein Perspektivenwechsel von der Suche nach Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen im Umgang mit Neuen Medien hin zu den Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten, die Medien für Mädchen und für Jungen jeweils beinhalten, schafft Raum für die eigenen und eigenwilligen Bilder und Vorstellungen der Mädchen und Jungen selbst, aber auch der erwachsenen Medienpädagogen und -pädagoginnen.

Im Folgenden greife ich einige zentrale Ergebnisse im Hinblick auf Gender-Dynamiken heraus, die wir in den Medienprojekten, in den konkreten Erhebungssituationen und in den Rekonstruktionen der Jugendlichen identifizieren konnten. Ich unterscheide zwischen Gender-Dynamiken in den Medienprojekten, die sich direkt auf den Erhebungsprozess auswirken, Gender-Dynamiken in der Rekonstruktion der Jugendlichen, und Dynamiken, die die Betonung der Gender-Thematik für die Forschungs-Interaktion (z. B. wie hier in Experten/innen-Interviews) freisetzen kann. Alle Beispiele entstammen der zweiten Evaluationsphase (siehe Huber u. a. 2007).

#### ***Gender- Dynamiken in den Medienprojekten: Das Beispiel CHAT***

CHAT, ein Projekt zur Vorbereitung eines Beratungschats für Jugendliche zu Fragen von Sexualität und Verhütung, durchgeführt von den Mitarbeiterinnen einer Familienberatungsstelle mit der 9. Klasse eines Ganztagsgymnasiums im ländlichen Raum, hatte zwar in seinem Entwurf Geschlechterbezüge mitgedacht, in der Umsetzung jedoch die Gender-Dynamiken innerhalb der Klasse in Zusammenhang mit dem Medium der Online-Beratung nicht immer hinreichend in Betracht gezogen. Als die Klasse innerhalb des Projekts gefragt wurde, wer sich nach den Vorbereitungen im Rahmen des Projekts an der Schule und der Auseinandersetzung mit Chats mit der längerfristigen Umsetzung des Beratungschats beschäftigen möchte, zeigte sich eine Gruppe interessiert, die ausschliesslich aus Mädchen bestand. Auf die Frage, wie sich die Mädchen die Zusammensetzung der Gruppe erklären können, beschreiben diese den Vorgang der Gruppenfindung aus ihrer Sicht:

M1: Also die zwei Frauen haben uns aufgeteilt, und haben dann auch gefragt, wie wir's fanden und haben dann gesagt, ja wer Interesse hätte, soll seinen Namen aufschreiben. Es haben, glaub', nur Mädchen ihren Namen aufgeschrieben. Von den Jungen hatte, glaub', gar keiner Lust, sich da weiter reinzuhängen oder so.

M2: Es war auch so, wir sassen da, glaub', auf einer Wiese, und dann hat sie uns gefragt. Da sassen wir draussen auf dem Schulhof, da hat sie uns gefragt, wer da so weiter machen will. Hat sie uns dann noch mal gefragt. Und ich glaube, dass sich keiner von den Jungen ... sich getraut hat, da irgendwie weiter zu machen. Weil sich das natürlich rumspricht. Und ich glaub', für die ist das eher peinlich, so was zu machen mit so Problemen und so. Das finden die eher lächerlich wie jetzt sinnvoll. Also so eine Aussage ...

M1: ... oder sagen's nicht, wenn sie's sinnvoll finden.

M2: Ja ... ich denke, manche hätten's vielleicht schon gemacht, wenn's irgendwie ...

I: Wenn's irgendwie?

M2: Ja, also das kann man ja nicht geheim halten sozusagen. Und ich glaub, dass sie dann irgendwie gedacht haben, «buoah, ist ja lächerlich» oder so.

M1: Und dass sie dann von den anderen Jungen dann irgendwelche blöden Kommentare abkriegen oder so. (CHAT/GD/12/M1+2+I)<sup>10</sup>

Für die beiden Mädchen liegt es also auf der Hand: Wenn, wie es hier der Fall war, für ein solches Projekt in der Öffentlichkeit der Klassengemeinschaft geworben wird, dann werden sich die Jungen nicht melden, auch wenn durchaus die Möglichkeit einer Öffnung dieser Rollen besteht: «... manche (Jungen) hätten's vielleicht schon gemacht ...». Ihrer Einschätzung nach fällt es den Jungen im Kontext einer Schul-Öffentlichkeit, die in traditioneller Weise wertende Geschlechterzuschreibungen vornimmt, schwer (und ihnen als Mädchen entsprechend leicht), sich öffentlich zur Beschäftigung mit persönlichen Themen zu bekennen. Die Leiterinnen des Projekts hatten diese Gender-Dynamiken nicht im Blick, wodurch sich die zugeschriebenen Geschlechter-Rollen in der Gruppe manifestierten. Obwohl dieses Interview im Hinblick auf die unterschiedlichen Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler mit geschlechterbezogenen Zuschreibungen äußerst aufschlussreich war, so hatte freilich die stattgefundene Aufteilung der Klasse zur Folge, dass für die Evaluation des weiteren Projektverlaufs nur die Stimmen der Mädchen, nicht jedoch die Haltungen und Meinungen der Jungen weiter beleuchtet werden konnten.

---

<sup>10</sup> Abkürzung ist so zu lesen: Zitat aus dem Kontext des Projekts CHAT, Gruppendiskussion, S. 12 des Transkripts, Mädchen 1 und 2 und Interviewerin.

### ***Gender-Dynamiken in den Rekonstruktionen der Jugendlichen***

Auch in den Rekonstruktionen der Jungen und Mädchen finden sich Gender-Dynamiken, z.B. biografische (Um-)Orientierungen und Entwicklungen, in die Geschlechterkonstrukte hineinspielen – auch in dem Sinne, dass sie als Kontrastfolie für anstehende Entscheidungen dienen. So orientiert sich Selam, eine Gymnasias-tin, aufgrund der Erfahrungen in einem Videoprojekt neu: Zum Zeitpunkt des Interviews, das nach Abschluss des Medienprojektes geführt wird, ist sie dabei, sich von Betriebswirtschaftslehre auf ein Medienfach umzuorientieren, was ihr (und ihrer eritreischen Familie) andere Geschlechter-Konnotationen ermöglicht bzw. abverlangt. Verallgemeinernd lässt sich sagen: Dadurch, dass Bildungsprozesse immer situiert sind, und zwar zumeist in einem subtil oder offensichtlich ge-genderten Setting, sind sie einbezogen in diese Gender-Dynamiken.

Ein weiteres Beispiel ist Carsten: Der Kontext ist hier ein Medienprojekt einer Einrichtung der erzieherischen Hilfen im Stadtteil, in dem es um das Erlernen von Grundkenntnissen in den Programmen Word und Excel geht. Dies wird umgesetzt anhand eines Fragebogens zum Thema «Gewalt in den Lebenswelten der Jugendlichen», den die Jugendlichen – zusammen mit ihrem Leiter – entwickelt hatten, anhand dessen sie Klassenzimmerbefragungen und -diskussionen durchführten und den sie anschliessend auswerteten. Für Carsten, der als Streitschlichter früher an der Schule schon viel soziale Verantwortung übernommen hat, ist dieses Projekt eine Gelegenheit zur Verarbeitung eigener (Gewalt-)Erfahrungen:

I: Wie hast du denn das Projekt so für dich erlebt?

J: Persönlich. Ein paar Sachen waren angreifend. Also wenn ich jetzt irgendwie 'nen Bogen durchgelesen hab, mir gedacht hab, «hei, das passt zu dir', dann hab' ich mir schon ab und zu im Hinterkopf gedacht «was für Probleme hat der noch?» (...) Und deswegen. Haben wir (...) auch aus persönlichen Gründen ... haben wir auch bei manchen Bögen gesagt, «du ich kann hier nicht mehr weitermachen, machst du den weiter» oder so. Also wenn da jetzt irgendwie was drinne stand ... (...) Das ging eigentlich so an die Grenzen. (...) Ich glaube, das ging mehreren so. Ab und zu sind die Bögen nur so im Kreis gewandert. (...) Also wirklich, der eine hat angefangen und bei Seite 8 nicht mehr, hat gesagt: «Kannst du weitermachen bei Seite 8?» und dann ging's bei mir an Seite 10 zum Beispiel, weil da wieder was war, was mich an früher erinnert hat und dann hab' ich's wieder an jemand weitergegeben. (Carsten/B/47–48)

Im Projektverlauf bestätigte sich also, dass er mit diesen Gewalterfahrungen nicht alleine ist, sondern die Mädchen und Jungen seiner Gruppe bei der Auswertung der Fragebögen immer wieder konfrontiert waren mit ihrer eigenen Geschichte.

Nun hatten die bisherigen Aktivitäten dieses Stadtteil-Projekts immer auch das Ziel, in der Öffentlichkeit zu wirken. Diesmal jedoch will Carsten sich nicht auf die bisher übliche Weise an der Öffentlichkeitsarbeit beteiligen:

«es gibt viele Leute, die meinen dann ›ja warum hat er das gemacht? Der liebt Gewalt. Nur deswegen hat er ein Projekt gemacht.‹» (Carsten/B/63)

Seine Begründung: Die anderen Jugendlichen würden ihm unterstellen, er suche nur nach irgendeiner Form, sich mit dem Thema Gewalt zu befassen. Als Erfahrungshintergrund benennt er seine Zeit als Streitschlichter an der Schule, wo er mit solchen Zuschreibungen bereits konfrontiert war. Carsten setzt sich somit mit einer (nur im Gender-Bezug zu verstehenden) (vermeintlichen) Unterstellung seiner peers auseinander. Er erkennt hier die Gefahr von falschen Zuschreibungen und versucht präventiv, sein Verhalten hierauf einzustellen. Dabei inszeniert er sich wie so oft in diesem Interview in deutlicher Abgrenzung zu diesem Jugendlichen-Verhalten.

#### ***Die Gender-Thematik als Freisetzung von Dynamiken in der Forschungs-Interaktion***

Das Benennen eines geschlechterbezogenen Forschungsinteresses, zum Beispiel eines Interesses daran, wie der Erwerb von Medienkompetenz mit dem Erwerb von Gender-Kompetenz zusammenhängt, kann in manchen Forschungssituationen und -interaktionen als Türöffner wirken. Dies konnten wir zum Beispiel in einem Experten/inneninterview mit Leiterinnen eines Videoprojekts für Mädchen feststellen. Hier entstand ein Gespräch über Gender-Kompetenz im Zusammenhang mit der Erweiterung von Horizonten – durch Vorbilder und alternative Lebensentwürfe. Angeregt durch diese Thematisierung der Gender-Perspektive unserer Forschung erzählt die junge Medienpädagogin des Video-Projekts CLIP von Situationen, die eher am Rande des Medienprojektes entstanden, in dem sie mit 12- bis 14-jährigen Mädchen (überwiegend mit türkischem Hintergrund) gearbeitet hatte:

Also (...) was für die ja auch immer ganz spannend ist, die Frau, die sie vor sich haben, also die war halt ich, was macht denn die so. Also, (...) ich bin da immer so ein bisschen rausgefallen, also ich bin 'ne Frau Anfang dreissig, die nicht verheiratet ist und keine Kinder hat, ich bin teilweise [älter als, A.d.V.] deren Mütter ... Ah, ich lebe allein, ich hab' 'nen Beruf und bin selbständig. Das war für die schon mal so was, was eigentlich in ihrer Realität nicht so vorkommt. Und ich hab auch noch kurze Haare und bin trotzdem total nett. Also das war für die irgendwie (...) ganz arg spannend, und haben sie immer ganz viel gefragt. Und dann hab' ich schon auch gemerkt ›au‹, dann haben sie auch öfter mal einfach so einen kurzen Ausflug gemacht und gesagt ›Mensch, wie stellt ihr euch das mal

vor?) und das war für die ganz spannend, auch mal was anderes einfach mitzukriegen. «Was, du wohnst allein?» und «oh, ah, ja das find ich auch mal, toll!» Also die sind jetzt schon auch mal ins Grübeln gekommen. Ob das nicht auch was für sie sein könnte, oder ... Ich mein', die sind jetzt 6. Klasse und sind noch weit davon entfernt, aber (...) die sind ja oftmals realitätsnaher als, sag ich mal, als Mädchen in dem Alter, die jetzt in ganz behüteten Verhältnissen aufwachsen, von daher glaub' ich, ist das schon auch ein bisschen früher Thema bei denen. (CLIP/E2/9/F)

Wichtig ist hier, dass die Leiterin diese Prozesse als relevante Bildungsprozesse anerkennt und auch rekonstruiert. Und dass sie Einblick gibt in ihre (geschlechterpädagogische) Praxis, in der sie die produktive Irritation der Mädchen wahrnimmt und als Anlass nutzt, um an den passenden Stellen hierzu den Raum für Gespräch und Reflexion zu öffnen. Das heisst: Sie hat – im Interview und in ihrer Praxis – nicht nur das Gelingen des Videoprojekts im Blick, sondern auch die Interessen der Mädchen, sich mit Fragen von weiblichen Lebensentwürfen auseinanderzusetzen. Dass sie hiervon überhaupt berichtet, führen wir darauf zurück, dass sie bei den Fragenden begründeterweise ein Interesse an solchen vermeintlichen «Nebenschauplätzen» für Geschlechter-Lernen vermuten kann. So erzählt sich auch, wie die Mädchen mit dem Medium Video aktiv die Möglichkeit genutzt haben, sich zum Beispiel beim alltäglichen Blödeln aufzunehmen:

Ich hatte auch den Eindruck, das Angucken war auch ganz arg wichtig. (...) Wie wirke ich, wenn ich so und so bin, was ich nie sein darf? (...) Also so hab ich manchmal das Gefühl, natürlich, klar, diese Szene wird verworfen, aber ich hab' immer so den Eindruck gehabt, die wird noch mit viel mehr Spannung angeguckt bei den Mädels, wie die Szenen, die dann hinterher im Film kommen. (...) Also dass die eigentlich die wichtigeren Szenen auch waren. (...) Wo sie sich ausgetobt und ein Stück weit vielleicht auch irgendwelche Illusionen oder Wünsche oder Träume irgendwie dann rüberkommen oder so Fantasien. (CLIP/E2/20/F)

Auch diese Aussage wird durch einen Interaktions-Kontext, in dem eine Verständigung über die Relevanz *sämtlicher* Lernerfahrungen stattgefunden hat, befördert. So rückt die Art und Weise, wie die Mädchen das Medium Video nutzen, um unterschiedliche Selbstinszenierungen auszuprobieren, als wichtiger Experimentier-raum ins Blickfeld. Dies ist hier mit «Freisetzung von gender-relevanten Themen» gemeint.

Nun wird ein solches Herangehen schnell mit dem Vorwurf konfrontiert, Geschlecht zu reifizieren – also genau das aufzufinden, wonach unter einer bestimmten Forschungsperspektive gesucht wird. Dieser Vorwurf ist im Hinblick auf Geschlechter-



*differenz* oft berechtigt: Tatsächlich kann unter dem Fokus «Differenz» sehr schnell das reproduziert werden, was möglichst «unbefangen» untersucht werden sollte (vgl. zum Vorwurf der methodisch bedingten Reifikation des Systems der Zweigeschlechtlichkeit Gildemeister/Wetterer 1992; Hagemann-White 1993; Gahleitner 2004). Nun ist aber die Frage: «Was ist hieran unter der Gender-Perspektive interessant?» (also die schiere, inhaltlich offene Thematisierung eines Interesses) nicht zu verwechseln mit der Frage: «Was ist hieran im Hinblick auf Geschlechterunterschiede interessant?» So muss der Reifikations-Vorwurf zum einen genau seinen Gegenstand überprüfen, und immer wieder auch auf sich selbst angewendet werden: Inwieweit unterstellt er (quasi automatisch), mit der Thematisierung von gender-bezogenen Forschungsinteressen sei die Suche nach Bestätigung des Differenzgedankens verbunden? Wenn ich als Forscherin – zumal in einem Experten/-innen-Interview «auf gleicher Augenhöhe» – mein Interesse an bestimmten Fragestellungen offenlege, dann bedeutet das nicht automatisch, bei meinen Interviewpartnern/-innen eine «Überfokussierung» zu bewirken. Allerdings, und hierfür sensibilisiert der Reifizierungsvorwurf, ist genau zu überprüfen, in welche Richtung denn die Thematisierung von Geschlecht verstanden wurde – und gegebenenfalls bestimmte (die Differenz reifizierende) Missverständnisse auszuräumen. Im Interview mit der Leiterin von CLIP gab es diesbezüglich jedenfalls kein Missverständnis: Sie blieb konsequent auf der Ebene der Rekonstruktion der Praktiken ihrer Projekt-Teilnehmerinnen und auf den Interaktionen zwischen ihr und den Mädchen. Sie beschrieb und erklärte sich (und uns) informelle Lernprozesse im Kontext des non-formalen Bildungsraumes «Videoprojekt» – darin bestärkt, dass genau solche Prozesse gerade unter einer Gender-Perspektive interessant sind. Denn diese fragt danach, wie sich Mädchen in ihren Entwicklungen Vergewisserung und Orientierung organisieren, wie sie pädagogische Angebote hierfür (ungeplanterweise) nutzen, wie sie sich hierfür Raum verschaffen. Damit sind keinerlei Aussagen über «Geschlechts-Spezifika» oder «Differenzen» getroffen.

Aus diesen exemplarischen Ergebnissen lassen sich folgende Schlussfolgerungen für eine Berücksichtigung von Gender-Dynamiken in der medienpädagogischen Forschung und Praxis ziehen:

Zum einen sind die jeweiligen medienpädagogischen Settings daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie solche Gender-Dynamiken berücksichtigen. Denn es ist davon auszugehen, dass dadurch sowohl in der Praxis als auch für die Forschung bessere Zugangsmöglichkeiten zu Mädchen und Jungen entstehen. Zum zweiten ist auf der Ebene der Medienbildung der Erwerb von Medienkompetenz um die Dimension der Gender-Kompetenz zu erweitern – auch dies eine Folgerung, die nicht nur die Forschung, sondern auch die pädagogische Praxis sensibilisieren kann. Schliesslich erweitert die Berücksichtigung von Gender-Dynamiken auf der Forschungsebene das Wahrnehmungsrepertoire dafür, was in Medienprojekten passiert, und wie sich dies in den Rekonstruktionen von Befragten widerspiegelt.

Hierbei ist von einem Wechselspiel zwischen der Thematisierung der Forschungsperspektive und der Benennung relevanter Gender-Prozesse durch die Pädagogen und Pädagoginnen auszugehen: Oft wird letzteres erst über ersteres freigesetzt. Dies jedoch erfordert, sensibel mit dem Problem der Reifizierung von Geschlecht umzugehen und stattdessen konsequent den Blick auf Herstellungsweisen aller möglichen Geschlechterbezüge (um)zulenken.

### Literatur

- Ahmed, Sarina. *Methodological Implications of Video as an Instrument in Qualitative Social Research*. Master Thesis report for the University of London Institute of Education, School of Culture, Language & Communication, 2007.
- Baacke, Dieter. «Im Datennetz: Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung.» *Ins Netz gegangen: Internet und Multimedia in der ausserschulischen Pädagogik*. Hrsg. v. Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e.V. Bielefeld: GMK, 1999. 14–28.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 5. Aufl. Opladen: UTB, 2003.
- Gahleitner, Silke Birgitta. «Zwischen Differenz und Dekonstruktion: Methodische Überlegungen zur Überschreitung des biplaren Geschlechterdualismus in der Genderforschung nach einem Verfahren von Hagemann-White.» *Gender methodologisch: Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Hrsg. v. Sylvia Buchen, Cornelia Helfferich u. Maja S. Maier. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. 283–291.
- Gauntlett, David; Holzwarth, Peter. «Creative and visual methods for exploring identities.» *Visual Studies*, Vol. 21, No. 1 (April 2006): 82–93.
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika. «Wie Geschlechter gemacht werden: Die Soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung.» *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie*. Hrsg. v. Gudrun-Axeli Knapp u. Angelika Wetterer. Freiburg/Brsg.: Kore, 1992. 201–254.
- Hagemann-White, Carol. «Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht.» *Feministische Studien*, Jg. 12, Heft 2 (1993): 68–78.
- Holzwarth, Peter. «Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.» *Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Hrsg. v. Winfried Marotzki u. Horst Niesyto. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. 175–205.

- Huber, Helga; Kaschuba, Gerrit; Stauber, Barbara. *Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Persönlichkeitsentwicklung*. Untersuchungsbericht des Programms der Landesstiftung Baden-Württemberg. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg, 2005.
- Huber, Helga; Kaschuba, Gerrit; Stauber, Barbara. *Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Gesellschaft*. Untersuchungsbericht des Programms der Landesstiftung Baden-Württemberg. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg, 2007.
- Lüders, Christian. «Teilnehmende Beobachtung.» *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Hrsg. v. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki u. Michael Meuser. Opladen: Leske+Budrich, 2003. 151–153.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike. «Experten/-inneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.» *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Hrsg. v. Detlef Garz u. Klaus Kraimer. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991. 441–471.
- Niesyto, Horst. «Jugendforschung mit Video: Formen, Projekte und Perspektiven eines Forschungsansatzes.» *Selbstaussdruck mit Medien: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. Hrsg. v. Horst Niesyto. München: KoPäd, 2001. 89–102.
- Niesyto, Horst. «Mediale Aufmerksamkeitserregung und Medienkritik.» *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 6* (2004): <[http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe6/Niesyto6.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe6/Niesyto6.pdf)> (15.11.07).
- Niesyto, Horst. «Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit.» *merz: zeitschrift für medienpädagogik 5* (2006): 29–37.
- Niesyto, Horst. «Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung.» *Jahrbuch Medienpädagogik 6 – Standortbestimmung der Medienpädagogik*. Hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres u. Heinz Moser. Wiesbaden: VS-Verlag, 2007.
- Pfadenhauer, Michaela. «Auf gleicher Augenhöhe reden: Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte.» *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Hrsg. v. Alexander Bognner, Beate Littig u. Wolfgang Menz. Opladen: Leske + Budrich, 2002. 113–130.
- Rosenthal, Gabriele. *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Weinheim, München: Juventa, 2005.
- Rosenthal, Gabriele; Köttig, Michaela; Witte, Nicole; Blezinger, Anne. *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Barbara Budrich, 2006.
- Stauber Barbara; Kaschuba, Gerrit. «Dem Verhältnis von Medienkompetenz und Gender-Kompetenz auf der Spur – Anregungen aus einer Evaluation medienpädagogischer Projekte.» *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Hrsg. v. Annette Treibel, Maja S. Maier, Sven Kommer u. Manuela Welzel. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. 327–341.

## Erfahrungen an der Schnittstelle von Medienarbeit und Praxisforschung

Peter Holzwarth und Björn Maurer

### Abstract

Der folgende Beitrag reflektiert die Verbindung von praktischer Medienarbeit und Forschung am Beispiel eines internationalen EU-Forschungsprojekts zum Thema Medien und Migration. Neben didaktischen Prinzipien und Konzepten für die aktive Medienarbeit im Forschungskontext geht es um die Kooperation von medienpädagogischer Begleitung (MB) und wissenschaftlicher Begleitung (WB) sowie um deren spezifische Kompetenzen.

### Das internationale EU-Forschungsprojekt CHICAM

CHICAM – «Children in Communication about Migration» war ein internationales EU-Praxisforschungsprojekt, das von 2001 bis 2004 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und anderen Universitäten und Institutionen in London, Rom, Athen, Stockholm und Utrecht durchgeführt wurde. Junge Migrantinnen und Migranten aus verschiedenen Ländern der Erde, die in Deutschland, Italien, Griechenland, Schweden, Gross-Britannien und in den Niederlanden leben, produzierten im Kontext von lokalen, wöchentlich stattfindenden «CHICAM-Clubs» Fotos und Videos und gaben so Einblicke in ihre Lebenswelten (Themenbereiche: Familie, Peergroup, Schule, Mediennutzung). Die Produktionen, die von erfahrenen Medienpädagogen begleitet wurden, konnten jeweils von den Kindern und Jugendlichen der anderen Länder über eine Intranet-Plattform angeschaut und kommentiert werden. Zugleich wurden die Produktionen der Kinder unterschiedlichen Öffentlichkeiten zugänglich gemacht, um im sozialen Umfeld, in lokalen und in politischen Institutionen ein stärkeres Bewusstsein



Abbildung 1: Junge Migranten und Migrantinnen im «CHICAM-Club»

für die Lage von Kindern aus Migrations- und Fluchtkontexten zu schaffen. Das Projekt verfolgte das Ziel, die Potenziale aktiver Medienarbeit für interkulturelle Kommunikation, Integration und Reflexion zu untersuchen (Holzwarth & Maurer 2003; de Block et al. 2004).<sup>1</sup>

CHICAM knüpfte an Erfahrungen des internationalen Projekts VideoCulture (Nieto 2003) an und verband eine ethnografisch-lebensweltliche Dimension mit einer medienpädagogischen Dimension. Die ethnografische Dimension diente

<b>Projektdimensionen von CHICAM</b>	
<b>Forschungsdimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebenswelten von jungen Migranten und Migrantinnen erforschen (Peer-group, Familie, Schule, Mediennutzung)</li> <li>• Entwicklung nicht-sprachlicher Zugänge und Ausdrucksmöglichkeiten ergänzend zum verbalen Ausdruck, Weiterentwicklung visueller Methoden</li> <li>• Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kommunikation mit dem Intranet erforschen</li> <li>• Weiterentwicklung medienpädagogischer Konzepte für interkulturelle Kontexte</li> </ul>
<b>Praktische Dimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienpädagogische Begleitung von Eigenproduktionen (Video und Fotografie) im Rahmen von Medienclubs</li> <li>• Vermittlung von medialen, sozialen und reflektiven Kompetenzen</li> </ul>
<b>Politische Dimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Über das Öffentlichmachen von Eigenproduktionen Sensibilität und Bewusstsein für Kinder/Jugendliche aus Migrations- und Fluchtkontexten entwickeln</li> <li>• Die Stimmen und Themen von Kindern aus Flucht- und Migrationskontexten in der (politischen) Öffentlichkeit hörbar und sichtbar machen («give them a voice»)</li> </ul>

**Tabelle 1:** Projektdimensionen von CHICAM im Überblick

der Erkundung der Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen mittels Medienproduktionen, teilnehmender Beobachtung, Einzel- und Gruppengesprächen. Im Rahmen der medienpädagogischen Dimension wurden vor allem Chancen einer audiovisuellen Kommunikation mittels Fotografie, Video und Internet erprobt und erforscht. Ausserdem wurden medienpädagogische Praxiskonzepte für Kinder und Jugendliche mit Migrationskontext weiterentwickelt (vgl. Maurer 2004). Die visuellen Ausdrucksformen Fotografie und Video stellten eine wichtige Ergänzung zu verbalen Erhebungsmethoden dar. Dies war insofern hilfreich, als die Kinder und Jugendlichen sich noch im Prozess des Zweitspracherwerbs befanden. Grundlage von Interviews zu den Bereichen Peergroup, Familie, Schule und Mediennutzung waren Fotos, die die Kinder zu den genannten Themen mit Einwegkameras selbst produziert hatten (photo-elicitation).

Im Rahmen des Projekts kamen Forscher (Pädagogik, Ethnologie, Psychologie, Medienwissenschaft) und Praktiker (schulische Medienarbeit, außerschulische Medienarbeit, Videokunst) aus verschiedenen Kontexten zusammen. In jedem Land entstand für die Dauer eines Jahres ein Medienclub (CHICAM Club), der – bis auf eine Ausnahme – an Schulen angesiedelt war.<sup>2</sup> Geleitet wurden die Clubs von einer medienpädagogischen Begleitung (MB) und einer wissenschaftlichen Begleitung (WB). Die MB war schwerpunktmässig für die Medienarbeit im Club zuständig, die WB für die Forschung.

Einige Partner verfügen über spezielle Erfahrungen im Bereich Migrationsarbeit und -Forschung, andere dagegen haben ihre Arbeitsschwerpunkte eher im Bereich Medienpädagogik und Medienforschung. Dadurch ergab sich eine interessante Kooperationssituation, in der die unterschiedlichen Partner von der jeweiligen Expertise der anderen profitieren konnten.

In allen Ländern wurden visuelle und verbale Daten zu den genannten Themenfeldern Peergroup, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation erhoben, wobei jeweils zwei Projektpartner schwerpunktmässig für einen Bereich zuständig waren. Die Kommunikation zwischen den Projektpartnern fand auf internationalen Forschungstreffen und bilateralen Treffen statt. Zusätzlich wurde eine CHICAM Researcher-Intranetplattform für den gegenseitigen Austausch genutzt.



**Abbildung 2:** Aktive Medienarbeit in den «CHICAM-Clubs»

### **Didaktische Prinzipien aktiver Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten im Rahmen des Projekts CHICAM**

Die im Folgenden dargestellten didaktischen Prinzipien gelten für jede Art von aktiver Medienarbeit mit Zielgruppen, deren sprachliche Kompetenzen noch im Prozess der Entwicklung begriffen sind. Unabdingbar sind sie im Kontext von Forschung, wenn es nicht nur um die Erstellung von Produkten und die Initiierung von Lernprozessen geht, sondern auch darum, über die Produkte subjektive Zugänge zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu bekommen.



Aktive Medienarbeit bzw. aktive Videoarbeit war die zentrale Arbeitsform in den CHICAM Clubs. Aufgrund der spezifischen Zielgruppe musste vom klassischen Muster, d. h. von einer Orientierung am professionellen Produktionsverlauf «Ex-posee, Storyboard, Drehplan, Aufnahmephase, Schnitt», abgewichen werden. Dies hätte von den jungen Produzenten/-innen gleich zu Beginn ein zu hohes Mass an Planung, Verbalisierung und Reflexion verlangt, was wiederum die Bereitschaft zur Teilnahme verringert hätte. Stattdessen haben wir bereits bei der Planung der Projektpraxis didaktische Prinzipien definiert, die ein niederschwelliges Arbeiten mit schnellen Erfolgserlebnissen ermöglichen sollten. Wir entwickelten Konzepte, die zunächst auf verbal-reflexive Arbeitsphasen verzichten und den Produzenten/-innen sehr schnell die Möglichkeit geben, spielerische Erfahrungen mit dem Medium zu machen. Lernumgebungen mit klar definierten ästhetischen Problemstellungen sollten zum eigenständigen Entdecken einladen und medienästhetische Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen anregen. Im Folgenden werden die didaktischen Prinzipien kurz umrissen.

### ***Lebensweltorientierung***

Nicht nur die Themen und Interessen der Subjekte müssen in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, sondern auch ihr sozio-ökologisches Umfeld, ihre Alltags- und Lieblingsorte. Wir haben gute Erfahrungen mit Drehorten gemacht, die eine besondere Bedeutung für die Kinder hatten. Ideen für Filmgeschichten entstanden spontan vor Ort. Statt umfangreichen Vorarbeiten mit Drehbuch etc. war lediglich der Impuls «Was könnte hier passieren?» nötig, um kurze narrative Handlungseinheiten zu entwerfen und filmisch umzusetzen.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Lebenswelt von Kindern mit Migrationshintergrund sind ihre Medienerfahrungen. Baacke u. a. (1990) prägten in diesem Zusammenhang den Begriff der «Medienwelten». Eine lebensweltorientierte Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen knüpft auch an den individuellen Medienbiographien der Subjekte an. Es kann sinnvoll sein, die Medienbiographien zum Gegenstand von Medienproduktionen zu machen, um als Pädagoge und Forscher Einblicke in Mediennutzungsgewohnheiten und -präferenzen zu bekommen (vgl. Schell 1999 S. 114).

### ***Problemorientierung***

Lernen ist nach unserem Verständnis ein aktiver, vom Individuum ausgehender kognitiver Prozess, in welchem Wissensbestände, Handlungs- und Problemlösekompetenzen auf der Basis von Vorwissen, Erwartungen und subjektiven Erfahrungen sukzessive aufgebaut werden (vgl. z. B. Friedrich u. a. 1997 S. 8). Wir gehen ferner davon aus, dass Kinder und Jugendliche durch ihre Medienerfahrungen bereits über ein hohes Mass an medienästhetischem und medien-dramaturgischem Wissen verfügen (vgl. Buckingham u. a. 1995 S. 221). Dieses

Wissen ist zunächst noch in passiver Form vorhanden und kann im Rahmen medienpädagogisch begleiteter Lernprozesse in aktives und verfügbares Wissen transformiert werden. Der didaktisch-methodische Weg, auf welchem sich diese Transformation vollziehen kann, ist selbsttätiges, problemorientiertes Lernen. Um eine Problemstellung lösen zu können, sind verschiedene Teilkompetenzen und Wissensseinheiten erforderlich, die im Rahmen des Lösungsprozesses erworben werden (vgl. Friedrich u. a. 1997 S. 95). Didaktisch gesehen werden Teilkompetenzen und Wissen nicht durch ein Curriculum von Lernzielen organisiert, sondern sie sind den einzelnen Problemstellungen inhärent.

### ***Anschaulichkeit***

Bei der Gestaltung von Lernmaterialien hat es sich als sinnvoll erwiesen, in Anlehnung an den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF) auf präsentative, interkulturell verstehbare Symbolsysteme zurückzugreifen. Durch Anschaulichkeit, die den Kindern einen Lerngegenstand unmittelbar zugänglich macht, konnten komplizierte Erklärungen und Belehrungen reduziert werden. Bei der Verwendung von Wort-Bild-Karten bspw. hatten die Kinder die Wahl zwischen der diskursiven und der präsentativen Aneignungsform. Filmästhetische Strategien wurden in problemorientierten Lernumgebungen von den Kindern selbstständig angeeignet und anschliessend am gefilmten Material der Kinder gemeinsam auf den Begriff gebracht.

### ***Ästhetische Modelle nutzen***

Wichtig im didaktischen Gesamtarrangement war auch der Einsatz von ästhetischen Modellen. Ästhetische Modelle sind Beispielproduktionen, die bestimmte Sachverhalte und Lerninhalte veranschaulichen (z. B. die verschiedenen Macharten von Videoclips). Durch den Einsatz ästhetischer Modelle konnten verballastige Erklärungsphasen der medienpädagogischen Begleitung minimiert werden. Stattdessen sprachen die Modelle ihre eigene, anschauliche Sprache. Ästhetische Modelle können sowohl professionelle Produktionen, als auch audiovisuelle Materialien der Kinder selbst sein. Die didaktische Auswahl der Modelle sollte nach folgenden, im CHICAM Projekt bewährten Kriterien getroffen werden:

- Sie sollten die didaktisch gewünschten medienspezifischen Sachverhalte exemplarisch veranschaulichen können.
- Sie sollten zumindest teilweise aus dem (Medien-) Erfahrungsbereich und Präferenzbereich der Subjekte stammen (vgl. Lebensweltbezug).
- Die inhaltliche und ästhetische Qualität der ästhetischen Modelle sollte die voraussichtlich von den Kindern zu erzielende Qualität nicht zu weit übersteigen, um eventuelle Enttäuschungen zu vermeiden.



- Stehen keine geeigneten ästhetischen Modelle zur Verfügung, kann die medienpädagogische Begleitung selbst ästhetische Modelle herstellen.

### ***Scaffolding/Fading***

Ausschliesslich selbstgesteuertes und kollektives Lernen – wie es die radikalen Konstruktivisten fordern – stösst insbesondere dann an Grenzen, wenn die Lernenden mit dieser Form des Lernens nicht vertraut sind (vgl. Dubs 1995).

Kinder und Jugendliche, die im Schulalltag vorwiegend mit Frontalunterricht konfrontiert werden, haben selten Gelegenheit, sich Kompetenzen anzueignen, die für die selbstständige Planung, Durchführung und Evaluation des Lernprozesses erforderlich sind. Aus diesem Grund kann selbstständiges Lernen zwar ein Ziel des Lernprozesses, nicht aber die zentrale Methode sein. Einen situationsadäquaten Wechsel zwischen Scaffolding, d. h. medienpädagogischen Impulsen und Hilfestellungen, und Fading, d. h. einer prozessgerechten Rücknahme der Unterstützung halten wir dagegen für ein entscheidendes didaktisches Prinzip für die Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten.

### ***Frustrationserfahrungen minimieren – schnelle ästhetische Erlebnisse ermöglichen***

Um die Kinder über einen längeren Zeitraum für Medienarbeit zu motivieren, war es u. a. wichtig, in möglichst kurzer Zeit Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, d. h. vorzeigbare Ergebnisse zu erhalten. Der dramaturgische Bogen zwischen Materialerstellung und Fertigstellung durfte daher nicht überspannt werden.<sup>3</sup> Es wurden insbesondere zu Beginn der Praxisphase überschaubare Einheiten geplant, die sich im zeitlichen Rahmen von 90 Minuten realisieren liessen. Bei komplexeren Projekten wie z. B. der digitalen Postproduktion eines Videofilms hat es sich als sinnvoll erwiesen, dass die medienpädagogische Begleitung das Video-Rohmaterial vorbereitet (z. B. Digitalisierung des Videomaterials, Auswahl der Sequenzen, Kürzen der Sequenzen). Die Kinder konnten somit aus einem begrenzten Materialpool auswählen, ohne sich in Detailentscheidungen zu verlieren. Auf diese Weise wurden Frustrationserfahrungen minimiert und schnelle ästhetische Feedbacks durch fertige Produkte ermöglicht.

### ***Didaktische Flexibilität und Offenheit***

Subjektorientierung verlangt die Bereitschaft der medienpädagogischen Begleitung, ggf. von eigenen Planungen abzuweichen und das pädagogische Konzept flexibel der Situation anzupassen. Sie betreibt gewissermassen medienpädagogische Aktionsforschung, indem sie kontinuierlich den Kenntnisstand, die Interessenlagen und die Motivation der Subjekte beobachtet, didaktische Arrangements entsprechend abstimmt und jeweils im Anschluss reflektiert, wie die Subjekte mit den medienpädagogischen Inputs umgegangen sind. Die me-

dienpädagogische Begleitung im Kontext qualitativer Forschung muss sich als Lernender wahrnehmen, der seinen Lernerfolg unmittelbar an den pädagogischen Prozess rückkoppelt. Denn nur dann kommt es nicht zum Widerspruch zwischen der (notwendigen) didaktischen Struktur und den Prinzipien der Handlungsforschung.

### ***Einbezug von präsentativen Ausdrucksformen wie Theater und Tanz***

Subjektorientierte Didaktik greift körpersprachliche Kompetenzen auf, die bei Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten häufig stark ausgeprägt sind. Wir halten eine Verknüpfung von medienpädagogischen Elementen mit Darstellungsformen und Übungen aus der Theaterpädagogik für sinnvoll. Mit Theaterpädagogik meinen wir an dieser Stelle nicht das klassische Einstudieren (Auswendiglernen) und Aufführen einer literarischen Vorlage, sondern das behutsame und durch entsprechende Übungen pädagogisch begleitete Sensibilisieren der Wahrnehmung des eigenen Körpers. Vorstellbar sind pantomimische Übungen, Spiele mit Bewegung und Tanz, Körper-und-Raum-Übungen sowie die gezielte Schulung von Gestik und Mimik.

### **Forschung im Kontext praktischer Medienarbeit**

Forschung im Kontext praktischer Medienarbeit stellt für alle Beteiligten eine Herausforderung dar. Im Rahmen des Projekts wurden sowohl an die MB als auch an die WB hohe Anforderungen gestellt. In allen Partnerländern war die Suche nach einem Medienpädagogen mit adäquatem Kompetenzprofil sehr schwierig. In zwei Ländern musste nach kurzer Zeit eine qualifiziertere Person gefunden werden. Im Folgenden werden verallgemeinernd Anforderungsprofile für Forscher und Medienpädagogen im Kontext interkultureller medienpädagogischer Praxisforschung formuliert.

#### ***Kompetenzen: Medienpädagogische Begleitung***

- Technische Kompetenzen (Filmschnitt, Kamerabedienung, Kameraeffekte, Videoformate, Filmstreaming über das Netz etc.)
- Die Fähigkeit Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Produktion von Fotos und Videos medienpädagogisch zu unterstützen (im Spannungsfeld von Strukturierung (Projektziele) und Offenheit (Befähigung zum eigenständigen Arbeiten))
- Sensibilität für pädagogische Prozesse in der Gruppe (Störungen, Konflikte, Aussenseiter)
- Leiten von Gruppen (breites Methodenrepertoire, Gruppenspiele, mediale Übungen)

- Antizipation von Verstehensmöglichkeiten im medienpädagogischen Kontext (Was können die Teilnehmenden verstehen? Wie muss ich vermitteln, damit sie verstehen können?)
- Visualisierungskompetenzen
- Motivierungskompetenzen
- Frustrationstoleranz
- Distanzierung vom eigenen Geschmack, Verzicht auf den Anspruch, sich mit dem Produkt ästhetisch und inhaltlich auch selbst als Medienpädagoge identifizieren zu können

**Gemeinsame Kompetenzen:**

- Erfahrung mit Kindern/Jugendlichen aus Migrationskontexten
- Wissen um die Medienwelten von Jugendlichen aus Migrationskontexten (nicht nur die deutschsprachige und globale Medienlandschaft, auch andere kulturelle Kontexte und Genres (z. B. Hindi-Filme, Telenovelas, Mangas, Arabesk-Musik etc.)
- Interkulturelle Kompetenzen
- Kompetenzen im Umgang mit «originellem» Verhalten und Verhaltensauffälligkeiten
- Selbstreflexivität: Wie wird die Rolle des Forschers / des Medienpädagogen von den verschiedenen beteiligten Akteuren wahrgenommen (Mitglieder des Medienclubs, Eltern, Lehrpersonal an der Schule)?<sup>4</sup>
- Organisationskompetenzen (Veranstaltung von Elternabenden, Präsentationen, Organisation von Ausflügen, Verhandlung mit Institutionen, Umsetzung von Projektideen)
- gute Englischkenntnisse (Kommunikation im Rahmen eines internationalen Kooperationsprojekts, Übersetzung von Intranetbotschaften etc.)
- Netzwerk-Kontakte entwickeln und nutzen: Einbeziehen von Personen mit Kompetenzen, die man selbst nicht hat. Es ist wichtig, sich der eigenen Begrenzungen bewusst zu sein; aber auch zu wissen, wie Kompetenzen von anderen Menschen hinzugezogen werden können

**Kompetenzen: Wissenschaftliche Begleitung**

- Antizipation von Verstehensmöglichkeiten im Forschungskontext (Auf welchem Niveau muss ich kommunizieren, damit ich verstanden werde?)
- Wenn möglich Fremdsprachenkenntnisse<sup>5</sup> (Kontakt mit den Eltern, Hilfestellungen beim Sprechen, Analyse von fremdsprachigen Eigenproduktionen, Analyse der fremdsprachigen Intranetkommunikation)
- Einfühlungsvermögen

- technische Kompetenzen (Auch der Researcher sollte über ein medientechnisches Grundwissen verfügen, um bei Anfragen parallel zum Media-educator beraten zu können; vgl. Holzwarth & Maurer 2003)
- Selbstreflexivität bezüglich der Forscherrolle (Balance von Nähe und Distanz Reflexion der Selbstbilder und der Fremdbilder bezüglich der eigenen Rolle im Feld)<sup>6</sup>
- Selbstreflexivität bezüglich der eigenen Vorortung (Was bedeutet es, beispielsweise als junger (Alter bzw. Generationenlagerung), weisser (Herkunft), mittelschichtsozialisierter (Milieu) Mann (Geschlecht) zu forschen?)
- Vermittlungs- und Visualisierungskompetenz (z. B. verschiedenen Zielgruppen die Intentionen eines Forschungsprojekts vermitteln)
- medienpädagogische Kompetenzen (In bestimmten Situationen kann es aus praktischen Gründen wichtig sein, die medienpädagogische Begleitung unterstützen zu können) (vgl. Holzwarth & Maurer 2003)
- hermeneutische Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen der Kommunikation (z. B. schwer verständliche Äusserungen im Interview verstehen, soziale Konstellationen, Dynamiken und Verhaltensweisen verstehen)

Für die Zusammenarbeit zwischen MB und WB ist es wichtig, die Statusunterschiede zu reflektieren. In der Regel arbeitet die MB hauptsächlich während der Praxisphase im Projekt, die WB dagegen ist auch davor und danach präsent. Damit sind die beiden Rollen im Projekt – auch was Status und Vergütung angeht – unterschiedlich gewichtet.

Die Zusammenarbeit von Forscher und Medienpädagoge wird im Wesentlichen durch das übergeordnete Verhältnis von Forschung und Medienarbeit strukturiert: Ist die Medienarbeit dem Primat der Forschung untergeordnet (top down), oder folgt die Forschung den Eigendynamiken der Medienpraxis (bottom up)? Aus unserer Sicht sollten je nach Situation die Bedürfnislagen von Forschung, Medienarbeit und Produzenten flexibel ausgehandelt werden.

Für die Verbindung von Forschung und praktischer Medienarbeit lassen sich folgende Erfahrungswerte formulieren:

#### ***Verbindung von Themen der Teilnehmenden und Forschungsfragen***

In diesem Kontext ist es wichtig, offen für die Themen und die Bedürfnisse der Teilnehmer zu sein und gleichzeitig die Forschungsfragen nicht aus dem Auge zu verlieren. Als im März 2003 der Irakkrieg ausbrach, fragten wir im Club die Kinder und Jugendlichen nach ihren Meinungen. Sie diskutierten sehr interessiert und wollten mit den Videokameras auf die Strasse hinausgehen, um Menschen zu interviewen. In einem Fall wie diesem ist es wichtig, den Bedürfnissen der Kinder entgegenzukommen, auch wenn eigentlich etwas anderes auf dem Programm gestanden hätte. Offenheit ist ein zentrales Prinzip explorativer eth-

nographisch orientierter Forschung. Oft können Forschungsfragen auch indirekt thematisiert werden.

***Gemeinsame Vorbereitung und Nachbereitung der Treffen (MB und WB)***

Um eine gelungene Verbindung von Medienarbeit und Forschung zu erzielen, ist es wichtig, die Treffen sorgfältig gemeinsam zu planen und auszuwerten.

***Ausreichend Zeit einplanen und Produktionsdruck vermeiden***

Stehen die Medienclubs aufgrund internationaler Absprachen unter Produktionsdruck, kann sich dies leicht auf die Kinder und Jugendlichen auswirken. Um dies zu verhindern, sollte genug Zeit für Medienproduktion und Internetkommunikation eingeplant werden.

***Balance zwischen verbindlichen Rahmenbedingungen, die für alle Partnerländer gelten, und Bereichen, die von den lokalen Besonderheiten abhängen***

Ein internationales Forschungsprojekt muss beiden Aspekten gerecht werden, den übergreifend verbindlichen Rahmenbedingungen (z. B. aus allen Ländern Vorstellungsvideos, über die sich die Kinder/Jugendlichen kennen lernen können) und den lokalen Besonderheiten. Dieses Spannungsfeld muss immer wieder reflektiert werden.

***Balance von Produktorientierung und Prozessorientierung***

In manchen Situationen ist es wichtig, Produktorientierung in den Vordergrund zu stellen, in anderen dagegen muss den Gruppenprozessen Vorrang gegeben werden. Bei Projekten, in denen wie bei CHICAM sehr viel von den Produkten abhängt (Intranetkommunikation, Produkte als Grundlage für Interviews), besteht unter Umständen die Gefahr, Prozesse aus dem Blick zu verlieren.

***Balance von unterschiedlichen Forschungsinteressen/-zielen***

Unter Umständen können sich Forschungsziele widersprechen, wie z. B. einerseits Produktionen, die mit wenig Sprache arbeiten und damit interkulturelle Zugänglichkeit bei der Intranetkommunikation wahrscheinlich machen, und andererseits themenbezogene Produktionen, bei denen über Sprache sehr viel Interessantes kommuniziert wird. Balance kann in diesem Kontext heissen, sich nicht einseitig auf das Eine oder das Andere zu beschränken. Auch Medienproduktion und Intranetkommunikation waren zwei zentrale Projektdimensionen, die aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen ausbalanciert werden mussten.

***Balance von Gruppen- und Einzelarbeit***

Bestimmte Produktionen lassen sich sehr gut in der Gruppe realisieren. Manche erfordern sogar die Gruppensituation. Für andere Projekte dagegen eignen sich

Kleingruppen- oder Einzelarbeit. Für die Forschung ist zu bedenken, dass Einzelmeinungen bei individuellen Produktionen besser zum Ausdruck kommen.

#### ***Balance von anspruchsvollen und weniger anspruchsvollen Produktionen***

Um zu interkultureller Kommunikation zu motivieren und um verschiedene Öffentlichkeiten für die Themen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu sensibilisieren, ist es wichtig, Produktionen zu ermöglichen, die als attraktiv wahrgenommen werden und nicht allzu weit von den ästhetischen Standards der Zielgruppen abweichen. Andererseits muss nicht jedes Produkt komplex und aufwändig gemacht sein. Auch Filme, die schnell und mit geringem Aufwand hergestellt werden (z. B. ohne Schnitte), können für die Zuschauer attraktiv sein. Verschiedene Genres oder Media-models unterscheiden sich in Bezug auf die Tolerierbarkeit von Fehlern und geringer Professionalität: Während kleine Fehler (z. B. Hand im Bild, ruckartige Bewegungen) bei Animationsfilmen dem Filmgenuss kaum abträglich sind, werden narrative Inkonsistenzen und filmsprachliche Unerfahrenheit (z. B. unzureichende Auflösung eines Handlungsablaufs) bei kurzen Spielfilmen weniger leicht toleriert. Erfahrungen dieser Art können bei der Balance von anspruchsvollen und weniger anspruchsvollen Produktionen berücksichtigt werden.

#### ***Kontextinformationen erheben und gemeinsam rekonstruieren***

Für die Deutung von Eigenproduktionen spielen Kontextinformationen eine zentrale Rolle. Deshalb sollten die Umstände der Produktion so genau wie möglich erhoben werden. An diesem Prozess sollten beide Perspektiven, die der WB und der MB einbezogen werden. Auch medienpädagogische und medienästhetische Inputs sollten gemeinsam reflektiert werden.

#### ***Durch subjektadäquate Vermittlung der Intentionen Akzeptanz für die Forschung erlangen***

Für die Präsentation der Projektziele hatten wir mehrere Bilder ausgewählt. Viele Aspekte der Forschung liessen sich leicht visualisieren (z. B. Tower-Bridge als visuelle Veranschaulichung für London, Eine Fotokamera als Zeichen für Fotoarbeit etc.). Besonders schwierig war es, den Aspekt Forschung zu visualisieren. Wir wählten ein Buch und eine Brille als Symbol. Es war uns klar, dass die Verdeutlichung der Forschungsdimension ein Prozess sein würde und dass wir Forschung an verschiedenen Punkten immer wieder auf unterschiedliche Arten erklären würden. Gute Erfahrungen machten wir mit der Strategie, Eltern und Kindern bei Familienbesuchen die Buchpublikation eines früheren Projektes (VideoCulture) mitzubringen (Niesyto 2003). So konnten wir das Buch mit seinen Texten und Bildern präsentieren und erklären, dass CHICAM ein ähnliches Projekt ist, über das ein Buch geschrieben werden wird, in dem auch Bilder ent-

Medienpädagogische Aktivitäten	Forschungsbereiche
Medienkollagen mit Fotos und Ausschnitten von Zeitschriften (Jugendzeitschriften und andere Magazine)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienerfahrungen und -präferenzen</li> <li>• Selbstdarstellungswünsche</li> </ul>
Einwegkamerabilder zum Thema Tagesablauf <sup>7</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen über wichtige Bezugspersonen, Aktivitäten und Orte.</li> <li>• Die Bilder können als Grundlage für Interviews dienen («photo-elicitation»)</li> </ul>
Einwegkamerabilder zum Thema Freundschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen über Freundschaft (Alter, Geschlecht, kulturelle Hintergründe)</li> </ul>
Einwegkamerabilder zum Thema Familie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen über familiäre Kontexte</li> </ul>
Die Kinder/Jugendlichen bitten, Fotografien aus ihren Herkunftsländern mitzubringen und sie zu einem kurzen Clip mit Musik bzw. Kommentar zu arrangieren («picture show») <sup>8</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen über Erfahrungen der Kinder/Jugendlichen im Herkunftsland und über subjektive Erinnerungskultur bzw. «memory management»<sup>9</sup></li> </ul>
Die Kinder/Jugendlichen bitten Objekte aus ihren Herkunftsländern mitzubringen und sie zu einem kurzen Clip mit Musik bzw. Kommentar zu arrangieren <sup>10</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• siehe oben</li> </ul>
Foto-Essay über Dinge, die die Kinder/Jugendlichen mögen bzw. nicht mögen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• allgemeine Orientierung, kulturelles Kapital, Geschmack</li> </ul>

**Tabelle 1:** Beispiele für medienpädagogische Aktivitäten und Forschung

halten sind. Insbesondere am Beispiel der Praxisdimension konnten wir Eltern und Kindern zeigen, dass es uns darum geht, anderen Menschen Anregungen zu geben, damit ähnliche Medienprojekte auch in Zukunft stattfinden werden. «Ich schreibe ein Buch über junge Menschen, die nicht in Deutschland geboren sind» erschien als Erklärung in vielen Kontexten (z. B. auch in deutschsprachigen nicht-akademischen Milieus) angebracht.

- Differenzierung zwischen Forschung, die im Rahmen der Medienarbeit erfolgen soll und Forschung, die unabhängig von Medienarbeit (bei Extratreffen ausserhalb der Medienclubs) erfolgen kann.

Manche Daten liessen sich nur im Clubkontext erheben, für andere dagegen war es sinnvoll, Extratreffen zu vereinbaren. Hätte beispielsweise die gesamte Intranetkommunikation im Rahmen der eigentlichen Clubtreffen stattgefunden, wäre ein ernsthaftes Zeitproblem entstanden. Aktivitäten ausserhalb der Medienarbeit wie z. B. Ausflüge, Kinobesuche oder Picknicks sind wichtige informelle Datenerhebungssituationen.

Die folgende Übersicht zeigt Projektbeispiele für die Verknüpfung von praktischer Medienarbeit im Clubkontext und Forschung:

Neben dem Clubkontext und den Extratreffen waren auch «in-between-settings» wichtig:

«In between» settings – that is, opportunities for observation that arise in the spaces between structured activities or institutional contexts – are, in the partners' experience, particularly fruitful when working with groups of this kind ...» (de Block et al. 2004, p. 3).

Im Rahmen der Forschung ergaben sich diverse informelle Erhebungssituationen, wie z. B. im Schulhof, in den Pausen zwischen zwei Unterrichtsstunden, vor und nach den CHICAM-Clubtreffen, bei gemeinsamen Ausflügen im Schulkontext und im CHICAM-Kontext sowie auf dem Weg zu Drehorten. Manchen Kindern/Jugendlichen kamen solche informellen Erhebungssituationen mehr entgegen als die offizielleren Settings. Eine Teilnehmerin beispielsweise äusserte sich offen in diesen Situationen, schien aber weniger Lust auf Interviewsituationen mit offiziellem Charakter und laufendem Mikrophon zu haben. Gespräche mit den Eltern hatten durchweg informellen Charakter – laufende Mikrophone wären aus unserer Sicht erst bei einer stärker entwickelten Forschungsbeziehung sinnvoll gewesen.

### **Resümee**

Das Arbeiten mit visuellen Medien wie im Projekt CHICAM birgt in verschiedenerlei Hinsicht Chancen für die Forschung und für die Praxis: Über Fotos, die Subjekte selbst anfertigen, können Forschende wichtige Hinweise auf bedeutsame Aspekte der Lebenswelt erhalten (heuristische Funktion). In gewisser Weise ermöglichen visuelle Methoden privilegierte subjektnahe Zugänge zu lebensweltlichen Aspekten. Da visuelle und audiovisuelle Medien eine wichtige Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen spielen, bedeutet die Anwendung visueller Forschungsansätze auch eine hohe Subjektadäquatheit.

Selbstproduzierte Fotos erleichtern Kommunikation bei Interviews («photo-elicitation»). Dies ist vor allem dann wichtig, wenn – wie bei CHICAM – sich die Subjekte nicht in ihrer Muttersprache äussern können oder sonstige sprachliche Einschränkungen vorliegen. Oft lassen sich schwierige und problematische Aspekte mit visuellen Methoden eher oder leichter thematisieren. Kinder und Jugendliche können im Rahmen von Medien-Eigenproduktionen bis zu einem gewissen Grad selbst entscheiden, was sie aus ihrer Lebenswelt zeigen möchten («participatory research»).

Die Verbindung von Medienarbeit und Praxisforschung trägt dazu bei, dass der Forschungsprozess durch einen Charakter des gegenseitigen Gebens und Nehmens geprägt wird. Die am Projekt beteiligten Kinder geben Einblicke in ihre



Lebenswelt. Die beteiligten Erwachsenen geben Aufmerksamkeit, vermitteln Medienkompetenz und – sofern gewisse didaktische Prinzipien berücksichtigt werden – ermöglichen Spass und neue (Lern-) Erfahrungen. Im Umgang mit Medien können die Beteiligten Selbstwirksamkeit erfahren und ihr Selbstwertgefühl entwickeln (z. B. Menschen auf der Strasse ansprechen, mit dem Medium Video neue Räume erkunden). Durch Medienarbeit kann Kontakt zwischen Migranten und Nicht-Migranten beziehungsweise hergestellt werden (z. B. Präsentation von Medienprodukten). Selbstaussdruck mit audiovisuellen Medien kann ausserdem sprachliche Defizite kompensieren; dabei verbindet Medienarbeit Medienkompetenz und Sprachkompetenz.

Forschungsdesigns, die die Erhebung umfangreichen Kontextmaterials ermöglichen, bereichern die sozialwissenschaftliche Interpretation visueller Daten, indem bestimmte Lesarten durch weiteres Material gestützt werden können. Damit ermöglichen Kontextinformationen die Entwicklung von Lesarten und Deutungsperspektiven, die dem Forscher ansonsten verschlossen bleiben würden.

### Literatur

- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf (Hg.): *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske und Budrich, 1990.
- Buckingham, David / Grahame, Jenny / Sefton-Green, Julian: *Making media. Practical producing in media education*. London: The English and Media Center, 1995.
- de Block, Liesbeth / Buckingham, David / Holzwarth, Peter / Niesyto, Horst: *Visions Across Cultures: Migrant Children Using Audio-Visual Images to Communicate*. *Children in Communication about Migration (CHICAM)*. Deliverables 14 and 15. August 2004 <[http://www.chicam.net/reports/download/visions\\_across\\_cultures.pdf](http://www.chicam.net/reports/download/visions_across_cultures.pdf)> (20.9.2006)
- Dubs, Rolf: Konstruktivismus; einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41(1995), S. 889–903.
- Friedrich, Helmut / Eigler, Gunter / Mandl, Heinz / Schnotz, Wolfgang / Schott, Franz / Seel, Norbert M. (Hg.): *Multimediale Lernumgebungen in der Betrieblichen Weiterbildung. Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung*. Neuwied: Luchterhand, 1997.
- Holzwarth, Peter; Maurer, Björn: Aesthetic Creativity, Reflexivity and the Play with Meaning: a VideoCulture Case Study. In: Kirkwood, Adrian (Hg.): *Journal of Educational Media*. Vol. 26, No. 3, 2001, p. 185–202.
- Holzwarth, Peter; Maurer, Björn: CHICAM (CHILDREN IN COMMUNICATION ABOUT MIGRATION): An international research project exploring the possibilities of intercultural communication through children's media productions. In: Kiegelmann, Mechthild; Gürtler, Leo (Eds.): *Research Questions and Matching Methods of Analysis. Qualitative Psychology Nexus*: Vol. 3. Tübingen: Ingeborg Huber, 2003, p. 125–139.

- Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Maurer, Björn: *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine*. München: kopaed, 2004.
- Niesyto, Horst (Hg.): *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed, 2003.
- Niesyto, Horst: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. Einleitende Bemerkungen zu den methodologischen Herausforderungen einer Forschungsperspektive. In: Niesyto, Horst (Hg.): *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed, 2001c, S. 7–14.
- Niesyto, Horst: Jugendforschung mit Video. Formen, Projekte und Perspektiven eines Forschungsansatzes. In: Niesyto, Horst (Hg.): *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed, 2001a, S. 89–102.
- Niesyto, Horst: VideoCulture – Gegenstand, Methoden, Ergebnisse. In: Niesyto, Horst (Hg.): *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed, 2001b, S. 157–172.
- Schell, Fred: *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. 3. Aufl. München: kopaed, 1999.
- Wicke, Rainer-Ernst: Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprachunterricht. In: *Schule und Fortbildung*. München: iudicium, 2000.

### Fussnoten

- <sup>1</sup> Mehr Informationen (Projektergebnisse, Hinweise für die Praxis und policy-recommendations) siehe unter: <http://www.chicam.org> sowie <http://ph-ludwigsburg.de/2228.html>. Das Projekt CHICAM wurde von Prof. Dr. David Buckingham und Dr. Liesbeth de Block (University of London, Institute of Education) koordiniert. In Deutschland lag die Projektleitung bei Prof. Dr. Horst Niesyto (PH Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik); der lokale CHICAM-Club wurde von Dipl.-Päd. Peter Holzwarth (wissenschaftlicher Mitarbeiter) und von Dipl.-Päd. Björn Maurer (Medienpädagoge) begleitet. Die Finanzierung von CHICAM erfolgte durch das 5. Rahmenforschungsprogramm der EU.
- <sup>2</sup> In Griechenland fand der CHICAM-Club im Kontext einer Flüchtlingsorganisation statt.
- <sup>3</sup> In der CHICAM Pilotphase machten wir die Erfahrung, dass die Kinder das (gestalterische) Interesse verlieren, wenn bspw. Aufnahmen, die sie gemacht haben, aus Zeitgründen anschliessend nicht mehr angeschaut werden können.
- <sup>4</sup> Supervision im Kontext von qualitativer Forschung kann sinnvoll sein, um soziale Interaktionen im Forschungsprozess systematischer reflektieren

zu können und um allgemein die Qualität der Forschungsarbeit zu erhöhen. Wir konnten während unserer Praxisphase sehr gute Erfahrungen mit Forschungssupervision machen. Besonders hilfreich war, dass unsere Supervisorin bereits mit einer ähnlichen Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler aus Migrationskontexten) zusammengearbeitet hatte. Dadurch ergab sich ein vertieftes Verständnis bestimmter Konstellationen.

- <sup>5</sup> Fremdsprachenkenntnisse können in verschiedenen Forschungskontexten von Bedeutung sein. Sie erleichtern die Kommunikation mit den Eltern, unter Umständen können in Interviews Missverständnisse geklärt werden und Videoproduktionen und Intranet-Kommunikation können leichter verstanden werden. Fremdsprachen ermöglichen auch Zugänge zum jeweiligen Herkunftsland. Unter Umständen können mit dem Beherrschen von wenigen wichtigen Worten einer Fremdsprache (Formen der Begrüßung, des Dankes und des Bittens) auch Respekt, Interesse und Anerkennung ausgedrückt werden. Es sollte auch bedacht werden, dass für Erwachsene häufig auch Jugendsprachen Fremdsprachen darstellen.
- <sup>6</sup> In diesem Kontext steht auch die Reflexion möglicher Übertragungsprozesse (z. B. aufgrund der Unbekanntheit der Forscherrolle wird die bekanntere Rolle des Lehrers aktiviert).
- <sup>7</sup> Vgl. Videobeispiel: <http://www.chicam.org/videos/media/germany/slideshow.html> [Zugriffsdatum: 8.6.2007]
- <sup>8</sup> Vgl. Videobeispiel: [http://www.chicam.org/videos/media/netherlands/sharmakes\\_family.html](http://www.chicam.org/videos/media/netherlands/sharmakes_family.html) [Zugriffsdatum: 8.6.2007]
- <sup>9</sup> Der Begriff «memory management» stammt aus dem Computerbereich. In unserem Kontext soll er – analog zum musikwissenschaftlichen Konzept «mood management» – den Prozess des aktiven Gestaltens von persönlicher Erinnerung beschreiben. Dieses aktive Moment des Erinnerns drückte auch der Fotograf Duane Michals in seinem Zitat «Past is what you choose to remember.» aus (Staatliche Akademie für Bildende Künste Stuttgart, April 1996).
- <sup>10</sup> Vgl. Videobeispiel: [http://www.chicam.org/videos/media/italy/oggetto\\_del\\_mio.html](http://www.chicam.org/videos/media/italy/oggetto_del_mio.html) [Zugriffsdatum: 8.6.2007]

## Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung

Stefan Welling

### Abstract

*Ausgehend von der Notwendigkeit einer qualitativ-empirisch fundierten medienpädagogischen Professionsforschung erörtert der Beitrag, wie das Gruppendiskussionsverfahren für diesen Zweck nutzbar gemacht werden kann. Anhand der exemplarischen Rekonstruktion medienpädagogischer Orientierungsmuster von in der offenen Jugendarbeit tätigen Pädagogen/-innen mit Hilfe der dokumentarischen Methode wird die praktische Anwendung des Verfahrens demonstriert und kritisch reflektiert. Dabei wird u. a. deutlich, dass das Gruppendiskussionsverfahren gut geeignet ist, zur Schliessung existierender Lücken der medienpädagogischen Professionsforschung beizutragen und gleichzeitig einen vielversprechenden Ansatz zur Entwicklung einer regelmässig eingeforderten reflexiven Professionalisierung zu leisten vermag.*

### 1. Warum brauchen wir eine qualitativ-empirisch fundierte medienpädagogische Professionsforschung?

Die Arbeit von Dieter Baacke gilt innerhalb der medienpädagogischen Fachdiskussion im deutschsprachigen Raum nach wie vor als zentraler Referenzpunkt. Medienpädagogik umfasst demnach die Gesamtheit der pädagogisch orientierten Beschäftigung mit Medien in Theorie und Praxis sowie alle «pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug» (Baacke 1997: 5). Darunter fallen «alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen, und sozialkulturellen Überlegungen und Massnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen» (ebd.). In den 1990er Jahren avancierte das Konzept der Medienkompetenz, das über weite Strecken auf einen, von einer kritisch-reflexiven Haltung getragenen, zweck- und zielgerichteten Mediengebrauch abhebt, zur Zieldimension medienpädagogischer Arbeit (Rein 1996, Schell 1999). Im Kontext der andauernden Mediatisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, ertönt der Ruf nach der Vermittlung entsprechender Kompetenzen auf der Basis medienpädagogischer Praxis in anhaltender Lautstärke. Davon sind nahezu alle pädagogischen Berufe betroffen. Medienpädagogik ist

dabei primär eine Querschnittsaufgabe, die innerhalb der verschiedenen Berufsfelder anteilig zum Tragen kommt. Die professionstheoretische Fundierung des medienpädagogischen Berufsbildes steht aber gleichwohl noch am Anfang (Hugger 2001, 2006, Neuss 2003).

Im vorliegenden Beitrag greife ich mit der Offenen Jugendarbeit exemplarisch einen pädagogischen Teilbereich heraus, in dem auch medienpädagogisch gearbeitet wird. Häufig sind es Sozialpädagogen/-innen mit unterschiedlich ausgeprägten Zusatzkompetenzen, aber auch nicht-pädagogisch qualifizierte Personen (z. B. Honorarkräfte), die diese Aufgaben übernehmen. Anhand von Beispielen aus einer qualitativ-empirischen Untersuchung zur computerunterstützten Jugendarbeit diskutiere ich die Eignung des Gruppendiskussionsverfahrens sowie der Auswertung der mit dem Verfahren erhobenen Daten mittels der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung aus primär methodisch-methodologischer Sicht (Welling 2007).

Generell dominieren symbolisch-interaktionistische, struktur- und systemtheoretische Ansätze die pädagogische Professionsforschung (Combe/Helsper 1996: 10–13, Schweppe 2003: 144). Alle drei verweisen auf einen Strukturkern professionellen Handelns, der vor allem durch Riskanz, Fehleranfälligkeit, Ungewissheit, Paradoxien und Antinomien charakterisiert ist (Schweppe 2003: 145, Hafenegger 2007: 14). Aufgrund dieser spezifischen Voraussetzungen lässt sich das professionelle Handeln weder wissenschaftlich steuern noch bürokratisch lenken bzw. expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableiten (Schweppe 2003: 145). Auf die Jugendarbeit übertragen, beruhen diese Paradoxien des professionellen Handelns, die allen Formen sozialer Arbeit inhärent sind, auf dem notwendigen Widerstreit divergierender Orientierungstendenzen bei der Bearbeitung der Probleme der Jugendlichen durch die Jugendarbeiter/innen (Schütze 1992, 2000). Letztlich sind es die unaufhebbaren Kernprobleme kommunikativer Interaktion und Welterkundung, die auch in diesem Feld pädagogischer Arbeit zum Tragen kommen (Schütze 2000: 50).

Um auf diese Problematik adäquat zu reagieren, müssen sich die Jugendarbeiter/innen aus strukturtheoretischer Professionsicht in die Situation ihrer Klientel hineinversetzen und deren Sinnhorizonte und Bewältigungsbedürfnisse adäquat erfassen, um parallel dazu auf Grundlage ihres Professionswissens stellvertretend geeignete Lösungen zu entwickeln (Tiefel 2004: 35).<sup>1</sup> Voraussetzung dafür ist eine «doppelte Professionalisierung durch die wissenschaftliche Disziplin und die Praxis» (ebd., H.i.O.). Damit, so Hugger, ist zugleich das Grundproblem professionalisierten Handelns angesprochen, nämlich die zu erbringende Vermittlungsleistung zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis bzw. zwischen Theorie und Praxis. Dabei

---

<sup>1</sup> Für ein strukturtheoretisches Professionsverständnis steht insbesondere Oevermann (1996). Von ihm stammt auch das Konzept der stellvertretenden Deutung, das seit den 1980er Jahren die Professionalisierungsdiskussion in der Erziehungswissenschaft prägt (Hugger 2003: 45).

zielt die Professionalisierung auf die Entwicklung einer Handlungsstruktur, die den professionell Handelnden ermöglichen soll, die lebenspraktischen Probleme ihrer Adressaten wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten, indem sie Fallanalysen und pädagogisches Handeln in ihrer beruflichen Praxis verbinden (Hugger 2003: 45). Auch Zacharias (2004: 167) betont die Bedeutung der in einem dialektisch-dialogischem Wechselverhältnis stehenden Theorie und Praxis für das pädagogische Handeln. Gleiches gilt für die Notwendigkeit des Reflektierens und Agierens sowie Denken und Machens. Dieser Wechsel zwischen Reflexion und Aktion ist auch für die medienpädagogische Praxis unverzichtbar, da sie in besonderer Weise auf Wirklichkeitskonstruktionen reagiert, die jenseits wissenschaftlicher Theorie-Konstruktionen im Verlauf der Alltagspraxis erfolgen (Baacke 1997: 5).

An dieser Stelle tun sich zwei erhebliche Probleme der medienpädagogischen Praxis auf: Erstens die Schwierigkeiten der Jugendarbeiter/innen, die Sinnhaftigkeit der adoleszenten Medienpraxis verstehend nachzuvollziehen und zweitens eine weit reichende Theorieferne der in der Jugendarbeit professionell Tätigen, die auch die medienpädagogische Arbeit tangiert. Neu sind diese Herausforderungen allerdings nicht: Bereits Ende der 1980er Jahre wiesen Böhnisch und Münchmeier (1987: 46) darauf hin, dass die Jugendlichen den Jugendarbeitern/-innen zunehmend fremd erscheinen und der jungen Generation und ihrem Handeln mit Unverständnis begegnen. Der Hinweis, dass die Jugendarbeiter/innen in Verdacht stünden, mittels vorgefertigter Zuschreibungen, eingespielter Deutungsmuster und Handlungsroutrinen häufig gerade jene Schwierigkeiten und Problemfelder erst zu erschaffen oder zu verstärken, mit deren pädagogischer Bearbeitung sie sich dann beschäftigen, zeigt in die gleiche Richtung (King/Müller 2000: 11, Walser 2000: 251). Thole spricht in diesem Zusammenhang von expliziter Entprofessionalisierung und Dequalifizierungstendenzen in der Sozialpädagogik (Thole 2001, 2003). Eine systematische, wissenschaftlich gestützte und reflexive Fachlichkeit spielt demnach so gut wie keine Rolle für die Pädagogen/-innen bzw. dominiert eine «natürliche Fachlichkeit» ihre professionelle Praxis, die in der Regel nur auf einem populärwissenschaftlich und alltagspragmatisch fundierten Wissensrepertoire sowie vorrangig lebensweltlichen, biografisch angehäuften und alltagspraktischen Kompetenzen basiert (Thole 2001: 181f). In die gleiche Richtung zeigt eine aktuelle Untersuchung von Delmas und Scherr (2005), wonach sich die Praxis der Jugendarbeit in erheblicher Distanz zum Theoriediskurs entwickelt. Niesyto berichtet Ähnliches für die Medienarbeit, und die von ihm befragten Pädagogen/-innen verneinen grösstenteils eine Orientierung an bestimmten medienpädagogischen Modellen sowie die Berücksichtigung von Ergebnissen medienpädagogischer Forschung (Niesyto 2004: 30). Gleichzeitig macht ein Rest Nicht-Wissens und Nicht-Wissen-Könnens den Kern pädagogischen Handelns und pädagogischer Professionalität aus (Wimmer 1996: 425). Insofern ist Hugger (2001: 41f) zuzustimmen, der sich unter Be-

zugnahme auf Wimmer explizit für die Anerkennung des Nicht-Wissens als Strukturmerkmal pädagogischer Professionalität ausspricht.

Den Versuch, die Gründe für die skizzierten Probleme mittels einer empirisch fundierten, gegenstandsangemessenen Auseinandersetzung mit dem interessierenden Gegenstand zu erklären, liegt nahe. Denn das Verstehen von Äusserungen oder Handlungen bzw. der ihnen impliziten Haltungen und Orientierungen setzt voraus, dass man die Alltagspraxis bzw. den Erlebniszusammenhang kennen gelernt hat, aus dem diese Äusserungen stammen (Bohnsack 2003: 59f). Bisher aber, so Schweppe (2003: 146), fehlen empirische Annäherungen an das berufliche bzw. professionelle Handeln von Sozialpädagogen/-innen weitgehend. Das gilt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, analog für die medienpädagogische Forschung (Niesyto 2004, Welling/Brüggemann 2004).

Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode der Interpretation bieten sich als Instrumentarien für entsprechende Untersuchungen an, in deren Zentrum die oben hervorgehobenen, im Verlauf der Alltagspraxis erfolgenden Wirklichkeitskonstruktionen stehen. Diese Rekonstruktion zielt auf das der Praxis zugrunde liegende habitualisierte und teilweise inkorporierte Orientierungswissen, welches das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert (Bohnsack u. a. 2001b: 9). Das bei der Arbeit mit der dokumentarischen Methode die empirische Basis des Akteurwissens nicht verlassen wird, unterscheidet sie von objektivistischen Zugängen, die nach Handlungsstrukturen «hinter dem Rücken der Akteure» suchen (ebd.). Aufgrund der hohen Bedeutung der Handlungspraxis für die Vorgehensweise wird diese Form der Wissenssoziologie auch als praxeologisch bezeichnet, die sowohl die Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens oder Argumentierens anspricht (ebd.: 12f). Theorie- und Typenbildung erfolgen entsprechend auf der Grundlage der Rekonstruktion dieser Praxis bzw. des sie konstituierenden Erfahrungswissens (Bohnsack 2003: 10). Durch einen solchen Wechsel der Analyseinstellung lassen sich auch die von Hugger angemahnten Schwächen einer theoriegeleiteten Typologisierung aufheben. Denn sie birgt reduktive Tendenzen einer Idealtypenbildung und vermag die ihr zugrunde liegende Wirklichkeit regelmässig nur eingeschränkt abzubilden (Hugger 2001: 55).

## **2. Die Nutzung des Gruppendiskussionsverfahrens für die medienpädagogische Professionsforschung**

Der Einsatz von Gruppendiskussionen reicht im deutschsprachigen Raum bis in die 1950er Jahre zurück.<sup>2</sup> Im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie kann man vom Gruppendiskussionsverfahren aber nur dort sprechen «wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die

---

<sup>2</sup> Vgl. Loos und Schäffer (2001: 15ff) für einen Überblick zu den unterschiedlichen Ansätzen zur Arbeit mit Gruppendiskussionen.

Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zu- grundliegenden theoretischen Modell, d. h. in metatheoretischen Kategorien mit theoriegeschichtlicher Tradition verankert sind» (Bohnsack 2000: 123). Diese Form des Gruppendiskussionsverfahren ist dabei, sich zu einem Standardverfahren der qualitativen Sozialforschung zu etablieren (Bohnsack u. a. 2006b: 6). Methodisch-methodologisch primär vor dem Hintergrund empirischer Jugendforschung fundiert (ebd.: 14), findet es inzwischen auch verstärkt Anwendung in der Medien- und der medienpädagogischen Forschung. Dabei ist zuerst auf Burkhard Schäffer zu verweisen, der generationsspezifische Medienpraxiskulturen rekonstruiert und miteinander verglichen hat (Schäffer 2003). Des Weiteren wird das Gruppendiskussionsverfahren auch im Rahmen der Arbeit des *Hochschulartenübergreifenden Kompetenzzentrums für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft (KGBI)* eingesetzt. Untersucht wurden und werden dort insbesondere geschlechtsspezifische Aspekte von Computermedienpraxiskulturen Jugendlicher aus unterschiedlichen Bildungsmilieus (Buchen 2004, 2006, Buchen/Philipp 2002, Buchen/Straub 2006a, Straub 2005, 2006). Dabei werden auch medienpädagogische Themen behandelt, wie z. B. die Frage danach, welche Konsequenzen die den Computermedienpraxiskulturen zugrunde liegenden Orientierungsmuster für die schulische Medienbildung haben (Buchen/Straub 2006b, Buchen/Philipp 2002). In der pädagogischen Professionsforschung ist das Gruppendiskussionsverfahren bisher nur vereinzelt zum Einsatz gekommen (vgl. z. B. Krüger u. a. 2002 und Kutscher 2003). In der medienpädagogischen Professionsforschung spielt es so gut wie gar keine Rolle.

Die gegenwärtige theoretisch-methodische Fundierung und die Verbindung des Erhebungsverfahrens mit dem Analyseverfahren der dokumentarischen Methode gehen primär auf die Arbeit von und um Ralf Bohnsack herum zurück (Bohnsack 2003, Bohnsack u. a. 2001a, Bohnsack u. a. 2006a). Von zentraler Relevanz ist dabei die Konzeption des von Karl Mannheim entwickelten konjunktiven Erfahrungsraums, der das Kollektive theoretisch-methodisch in einer der empirischen Evidenz der Gruppendiskussion adäquaten Weise begründet (Bohnsack 2003: 108). Mannheim hat die dokumentarische Methode wissenschaftssoziologisch geprägt und erkenntnistheoretisch begründet, die einen methodisch kontrollierbaren Zugang zu den konjunktiven Erfahrungen ermöglicht (Mannheim 1964 (1921)). Innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume werden auf dem Wege habituellen Handelns grundlegende Orientierungen, Haltungen und Dispositionen erworben. Sie bilden den Grundstock eines habituellen «Wissens wovon», das nicht oder noch nicht einer Ebene kommunikativ-generalisierten «Wissens worüber» entspricht (Schäffer 2001: 20). Ein konjunktiver Erfahrungsraum zwischen zwei Menschen zeichnet sich in diesem Sinne dadurch aus, dass beide über einen auf der vorsprachlichen Ebene angesiedelten gemeinsamen Pool verfügen, der neben Gesten und Körperhaltungen vor allem mit geteilten ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen gefüllt ist,



in denen sich Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien manifestieren. Neben dieser, quasi kleinsten Einheit konstituiert die gemeinsame Existenz in geistigen Beziehungen, wie sie sich z. B. durch die Arbeit im gleichen Berufsfeld ergibt, einen solchen Erfahrungsraum der daran beteiligten Subjekte auf der Grundlage gemeinsamer Praxis jenseits theoretischen Erkennens und kommunikativer Absichten (Bohnsack 2003: 62).

Man kann in diesem Kontext auch vom Milieu als konjunktiven Erfahrungsraum sprechen (ebd.: 11). Solche Milieus bilden sich im Verlauf der alltäglichen kollektiven Handlungspraxis, ihre Angehörigen verstehen sich im Medium des Selbstverständlichen. Dazu bedienen sie sich so genannter konjunktiver Begrifflichkeiten, die in ihrem umfassenden Gehalt nur denjenigen verständlich sind, die den Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang, aus dem die Begrifflichkeiten stammen, kollektiv-biografisch teilen, d. h. diese Begrifflichkeiten sind indexial. Die Milieus sind untrennbar mit den in diesen Erfahrungsräumen hervortretenden Praxen verbunden und werden von diesen begründet (Schäffer 2003: 27). Unter anderem verbinden Gemeinsamkeiten des biografischen Erlebens oder der Sozialisationsgeschichte und strukturidentische Erlebnisse die Milieuangehörigen miteinander (Bohnsack 1998b: 97). Die Angehörigen der gleichen Profession sind aufgrund vergleichbarer beruflicher Sozialisationsmuster, strukturidentischer Erfahrungen aus der Arbeitspraxis und der Auseinandersetzung mit gleichen und ähnlichen Orientierungsschemata eng miteinander verbunden, sodass man auch von einem professionellen Milieu sprechen kann.

Die zentrale Prämisse bei der Durchführung von Gruppendiskussionen ist die Herstellung von Selbstläufigkeit. Diese zielt darauf ab, dass den Diskutierenden die Möglichkeit eingeräumt wird, ihre Orientierungsrahmen im Gespräch zu artikulieren. Erst wenn sich die Diskussion einer Gruppe in ihrer Eigenständigkeit entfalten kann, kommen die Relevanzsysteme ihrer Mitglieder zum Vorschein. Gleichzeitig wird auf diese Weise verhindert, dass in erster Linie die theoretisch induzierten Relevanzsysteme der Forschenden, z. B. in Form von mehr oder weniger offenen bzw. geschlossenen Diskussionsleitfäden, von den Gruppendiskussionsteilnehmern/-innen abgearbeitet werden (Loos/Schäffer 2001: 52).<sup>3</sup>

Ausserdem erhalten die Diskussionsteilnehmer/innen aufgrund der multilateralen Interaktionsmöglichkeiten während der Gruppendiskussion weitaus grösseren Einfluss auf den Verlauf und die Themenhierarchie der Erhebung als beim Einsatz anderer Erhebungsinstrumente, da sich die feldspezifische Kommunikation zwischen Forschenden und Teilnehmenden alltagsnah und nicht-hierarchisch insze-

---

<sup>3</sup> Der Grad der hergestellten Selbstläufigkeit lässt sich methodisch kontrollieren, indem anhand der Transkripte zwischen Sequenzen unterschieden wird, in denen die DiskussionsteilnehmerInnen explizit auf die Interviewenden reagieren und solchen, in denen sie sich metaphorisch und dramaturgisch immer mehr steigern und die Interviewenden tendenziell in den Hintergrund treten (Loos/Schäffer 2001: 52). Vgl. zur Durchführung von Gruppendiskussionen auch Loos und Schäffer (2001: 48ff) und Bohnsack (2003: 20ff).

nieren lässt (Kutscher 2006: 189f). Das dient auch der methodischen Kontrolle der Erhebung, denn indem die Erforschten Gelegenheit erhalten ihr kommunikatives Regel- und Relevanzsystem zu entfalten, wird die Kontrolle zwischen den ‹Sprachen› von Forschenden und Erforschten über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen und ihrer Relevanzsysteme erst möglich (Bohnsack 2005: 69f).

Die dokumentarische Methode ist darauf gerichtet, «einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschliessen» (Bohnsack u. a. 2001b: 14). Die Beziehung zum kollektiven Charakter der untersuchten Fälle steht dabei von Beginn an im Zentrum der Untersuchung. Das unterscheidet das Gruppendiskussionsverfahren auch in besonderer Weise von individuierenden Erhebungsverfahren wie z. B. dem narrativen Interview, bei dem die Beziehung zum kollektiven Charakter der untersuchten Fälle erst nachträglich hergestellt wird.

Im Rahmen der formulierenden Interpretation als erstem Analyseschritt werden zunächst eine thematische Struktur des vorliegenden Materials erstellt und Passagen ausgewählt, die zum Gegenstand der reflektierenden Interpretation werden sollen. Die Auswahl orientiert sich an der thematischen Relevanz der Passagen für die Ausgangsfragestellung sowie der thematischen Vergleichbarkeit mit Passagen aus anderen Diskussionen (Bohnsack 2003: 135).<sup>4</sup>

Die reflektierende, bzw. dokumentarische Interpretation des Forschungsmaterials ist der zweite und zentrale Schritt der dokumentarischen Methode. Im Fokus der methodologischen Vorgehensweise stehen die Rekonstruktion und die Exemplifizierung der Orientierungsmuster und des Orientierungsrahmens (der auch als Habitus bezeichnet werden kann), innerhalb dessen bestimmte Themen (z. B. der Umgang mit Computerspielen) abgehandelt werden (ebd.).<sup>5</sup> Im Zuge der reflektierenden Interpretation vollzieht sich methodisch ein Wechsel von den ‹Was-› zu den ‹Wie-Fragen›: Was dokumentiert sich in dem, wie etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum bzw. die kollektive Handlungspraxis? An dieser Stelle kommen die Orientierungsmuster, bestehend aus Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen zum Tragen. Die Orientierungsschemata umfassen institutionalisierte und damit normierte Ablaufmuster oder Erwartungsfahrpläne (z. B. verbindliche Projektziele oder jugendschutzrechtliche Vorgaben) genauso wie Handlungsentwürfe, an denen das Handeln im Sinne von (zweckrationalen) ‹Um-Zu-Motiven› orientiert ist (Bohnsack 1997b, 2001: 229f). Die

---

<sup>4</sup> Vgl. Bohnsack und Nohl (2001) sowie Bohnsack (2003: 212ff) zur Durchführung der formulierenden und reflektierenden Interpretation.

<sup>5</sup> Im Unterschied zu Hypothesen, mit denen ex ante formuliertes theoretisches Wissen an den Untersuchungsgegenstand herangetragen wird und «die den Charakter gegenstandsbezogener Theorien haben, stehen in der qualitativen Sozialforschung Meta-Theorien oder formale Theorien am Anfang des Forschungsprozesses». Begriffe wie der des Erfahrungsraumes, der Gruppe oder des Kollektives, genauso wie der des Orientierungsmusters und Orientierungsrahmens sowie die Kategorien der Diskursorganisation und der Dramaturgie des Diskurses bilden den meta-theoretischen Analyserahmen der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2005: 70).

Enaktierung, d. h. die handlungspraktische Umsetzung dieser Schemata, vollzieht sich im Medium der konjunktiven Erfahrung und des habituellen Handelns. Im Zusammenspiel dieser beiden Aspekte ist der übergreifende Orientierungsrahmen einer Gruppe angesiedelt (Bohnsack 1997b: 57, 1998b: 112). Die Orientierungsrahmen bilden sich im Sinne habitualisierter Wissensbestände dort, «wo diese (grundlegend kollektiven) Wissensbestände nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert, d. h. in den modus operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben und in diesem Sinne «mimetisch» angeeignet werden» (Bohnsack 2003: 132).

Die tiefgehenden semantischen Gehalte einer Gruppendiskussion lassen sich aber nur dann erfassen, wenn deren formale Struktur im Sinne der Diskursorganisation, d. h. die formale Bezugnahme der an den Diskussionen beteiligten Personen, zuvor verstehend erfasst wurde (Bohnsack/Przyborski 2006: 235). Erst diese Rekonstruktion erlaubt vailde Aussagen über die Existenz konjunktiver Erfahrungsräume oder Milieus und darüber, welcher Art die sie konstituierenden Gemeinsamkeiten sind.<sup>6</sup> Indem die Existenz konjunktiver Erfahrungsräume nicht vorab durch Hypothesen und theoretische Relevanzsetzungen der Forschenden unterstellt werden, wird ein offener und in diesem Sinne rekonstruktiver Zugang zum Forschungsfeld eröffnet (ebd.: 246). Vor dem Hintergrund des Wissens um die natürlichen Standards der Erforschten, d. h. den im Forschungsfeld immer schon vorfindbaren Regeln, formalen Strukturen und «Standards» der Kommunikation und Darstellung, lassen sich auch die Interventionen der Forschenden methodisch kontrollieren und entsprechend strukturieren (ebd.: 247). Um die natürlichen Standards aber nicht lediglich zu übernehmen, sondern in gleicher Weise zu kontrollieren, muss ausserdem ein «Bruch» mit den Vorannahmen des common sense erfolgen, indem die in der Praxis alltäglicher Verständigung implizierten kommunikativen Regeln empirisch rekonstruiert werden (Bohnsack 2005: 72).<sup>7</sup>

Entscheidend für die Erschliessung der Orientierungsmuster ist, dass dem Rahmen und der Selektivität (die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung eines Themas) einer Gruppe Alternativen gegenüber gestellt werden, wie sie von anderen Gruppen bei vergleichbaren Themen verwendet werden (Bohnsack 2003: 136). Die Vergleichsgruppenbildung bzw. komparative Analyse ist zentral für das rekonstruktive Verfahren, denn erst durch den Kontrast in den Gemeinsamkeiten, d. h. dem Vergleich von Gruppen, die sich vor ein gemeinsames

---

<sup>6</sup> Vgl. zur Diskursanalyse der dokumentarischen Methode, den Modi der Diskursorganisation und der Repräsentation von Erfahrungsräumen Przyborski (2004).

<sup>7</sup> Diese common-sense Theorien adressieren die Ebene des kommunikativ-generalisierenden Wissens. Kommunikatives Wissen bzw. Erfahrungsräume basieren auf Verständigungsprozessen auf einer Ebene intendierten Handelns, die sich problemlos intersubjektiv überprüfen lassen (z. B. die Frage danach, ob ein Projekt Spass gemacht hat). Den «Gegenpol» bildet das konjunktive Wissen. Siehe zu den Theorien des common sense auch Bourdieu (1996: 278).

entwicklungstypisches Problem gestellt sehen, werden im Zuge der unterschiedlichen Strategien der Problembewältigung milieutypische Unterschiede oder Kontraste sichtbar (Bohnsack 1989: 346). Gleichzeitig trägt diese Form des Vergleichs ebenfalls zur Kontrolle der Standortgebundenheit der Forschenden bei. Diese lässt sich zwar prinzipiell nie vollständig auflösen, durch die sukzessive Ersetzung der von den Forschenden an den Forschungsgegenstand herangetragenen impliziten Vergleichshorizonte durch aus dem empirischen Material rekonstruierte Vergleichsfälle lässt sich die Kontrolle aber zumindest methodisieren (Bohnsack 2001: 235f). Negative und positive Vergleichs- bzw. Gegenhorizonte sowie deren Enaktierungspotenziale sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe, die auch deren Rahmen konstituieren. Neben dem fallübergreifenden wird der fallinterne Vergleich bemüht, der durch das Gerüst der jeweiligen Rahmenkomponenten strukturiert wird. Indem man die jeweiligen Fälle vor dem Gegenhorizont anderer Fälle in ihre Bedeutungsschichten zerlegt, gelangt man zur Typenbildung (Bohnsack 2003: 141ff).

Dabei werden zum einen Bezüge zwischen spezifischen Orientierungen herausgearbeitet. Zum anderen zielt die Typenbildung auf die Erlebnis- oder existenzielle Hintergründe, in dem die Entstehung der biografischen Orientierungen zu suchen ist (ebd.: 141). Anders als die Typenbildung des common sense, wie man sie in prominenter Form bei dem vom Max Weber vorgeschlagenen Idealtypus findet, zielt die praxeologische Typenbildung darauf ab, die Um-zu-Motive im Zusammenhang der sie konstituierenden Bedingungen zu erfassen, d. h. jenen Erlebniszusammenhängen, aus denen sie entstanden sind (den Weil-Motiven) (Bohnsack 2001: 227, 2003: 145f). Insofern ist diese Form der Typenbildung auch nicht mit einer Typisierung von Ergebnissen im Sinne einer Zusammenfassung und Kategorisierung von Aussagen und deren Interpretationen zu verwechseln. Vielmehr folgt sie den der komparativen Analyse zugrunde liegenden Dimensionen des existenziellen Hintergrunds (z. B. Geschlechts- oder Bildungsmilieuzugehörigkeit), aus denen heraus sich die einzelnen Fälle (repräsentiert durch die jeweiligen Gruppen) erklären (Loos/Schäffer 2001: 71f). Die Generierung einer validen Typenbildung setzt voraus, dass die verschiedenen Typiken entlang der unterschiedlichen Dimensionen oder Erfahrungsräume eines Falles herausgearbeitet werden, sodass sich an diesem unterschiedliche Typiken überlagern (Bohnsack 2003: 143). Denn milieutypische Unterschiede werden gerade dann konturiert sichtbar, wenn sie vor dem Hintergrund von Gemeinsamkeiten (z. B. gemeinsames entwicklungstypisches Phänomen) beobachtet werden können. Somit ist der Kontrast in der Gemeinsamkeit (s. o.) auch das fundamentale Prinzip bei der Generierung einzelner Typiken und zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält (ebd.). Gleichzeitig ist die Typenbildung für die qualitative Sozialforschung unter dem Aspekt der Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse unverzichtbar (Bohnsack 2005: 76f).

### 3. Exemplarische Rekonstruktion medienpädagogischer Orientierungsmuster

Die folgende exemplarische Rekonstruktion medienpädagogischer Orientierungsmuster erfolgt auf der Basis von drei Gruppendiskussionen mit Jugendarbeiter/innen, die im Rahmen von Welling (2007) geführt wurden.<sup>8</sup> Diese Arbeit befasst sich mit den Potenzialen einer milieusensitiven computerunterstützten Jugendarbeit. Der Milieuaspekt adressiert zwei wechselseitig verschränkte Perspektiven: Einerseits die Milieubildung als Analysedimension, zum anderen als (medien-)pädagogische Gestaltungsdimension (Bohnsack 1998b). Dabei geht es u. a. um die Frage, welchen Anteil die Computermedien an der intergenerationellen Praxis zwischen den Jugendarbeitern/-innen und den Jugendlichen in den Jugendzentren haben, was für Erwartungen beider Gruppen diesen Praxen zugrunde liegen und welche Konsequenzen deren Verlauf für die Prozesse der Medienbildung hat? Medienbildung adressiert dabei die Resultate der Mediennutzung aus der Perspektive der Ermöglichung respektive Verhinderung von Bildungsprozessen (Pietrass 2002). Bildung als biografischer Wandlungsprozess (Schütze 1994) zielt in diesem Zusammenhang auf die Veränderung der Selbst- und Weltreferenzen der daran beteiligten Subjekte ab (Marotzki 1990). Ein Zugewinn an Wissen im Sinne von Medienkompetenz ist dabei nicht auszuschliessen, tritt aber nicht in jedem Fall ein, und auch der vermeintlich inkompetente Umgang mit Medien kann in diesem Sinne durchaus bildend sein.

Ich beginne mit einem Ausschnitt aus der Gruppe *Traube*, die aus vier Frauen besteht, die seit mehreren Jahren in Kinder- und Jugendeinrichtungen arbeiten und rund viereinhalb Monate vor der Diskussion an einem mehrwöchigen medienpädagogischen Qualifizierungsangebot für Anfängerinnen teilgenommen haben.<sup>9</sup> In den Diskussionen nimmt die Auseinandersetzung mit der gerade bei jüngeren Jugendlichen sehr populären Praxis des Chattens grossen Raum ein. Dabei treten die Jugendlichen mit Hilfe entsprechender Software in synchrone computervermittelte Kommunikation. Diese Interaktionen finden meistens innerhalb so genannter Communities statt, zu denen man in der Regel durch Registrierung Zugang erhält. Mit einem so genannten Nickname kann man sich dann in den verschiedenen Chatrooms der jeweiligen Community anmelden und mit Anderen in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen interagieren. Auch in den Jugendzentren erfreut sich das Chatten grosser Beliebtheit. Obwohl die Praxis durchaus bildungsrelevant ist, stösst sie bei vielen Jugendarbeiter/innen auf Unverständnis und Ablehnung (Brüggemann/Welling 2006). Das gilt auch für die Gruppe *Traube*. Nachdem die Frauen bereits mehrfach das Chatten angesprochen haben, fragt sie der Intervie-

---

<sup>8</sup> Im Rahmen der Untersuchung wurden insgesamt sechs Gruppendiskussionen mit JugendarbeiterInnen und 12 mit Jugendlichen geführt.

<sup>9</sup> Die Gruppendiskussion wurde im Winter 2005 geführt. Die Frauen sind im Alter zwischen Ende 30 und Ende 40.

wer, ob sie im Kontext dieser Praxis Anknüpfungspunkte für ihre Arbeit sehen. Die Ausführungen der Frauen konzentrieren sich zunächst auf die gelegentliche Kontrolle der Praxis und das Intervenieren beim Verdacht auf jugendschutzrechtlich bedenkliche Kommunikationsverläufe. In der Einrichtung der Jugendarbeiterin *Dagmar* darf an einigen Computern gar nicht gechattet werden (*Passage Umgang mit dem Chatten*).<sup>10</sup>

Df: Aber da, in dem Raum haben wir gesagt, ist Chat-Verbot. Weil das sind Arbeits-PCs, habe ich denen damals erzählt. Da können wir tolle Sachen mit machen. Und chatten könnt ihr vorne. Weil wenn ich die auch zum Chatten freigebe, denn wär da nur noch so'n Tohuwabohu. Dann würden die Mädchen, die sonst gar nicht in der Mädchengruppe sind, würden da rein wollen, um da zu chatten. Und denn sag ich immer nö, das ist um irgendwelche schönen Sachen zu machen

Bf: Also, das einzige, ich finde, was da von Vorteil ist, ist dass sie da eben so schnell Schreiben lernen und

Df: □Mmmh

Bf: und so was halt. Da wüsste ich sonst keine Anknüpfungspunkte, was man da überhaupt so. Es sei denn, man verfolgt vielleicht mal was, was die chatten, um zu merken, och, das interessiert die, wenn sie mal so was schreiben sollten. Wenn das nicht nur so, oach. Manchmal ist das ja nur so, da denkst du, o::h Gott

Df: Also, ich hab das höchstens hinterher mal so im Gespräch. Oh, da war einer im Chat und so. Wenn die Mädchen sich unterhalten. Das ich denn mal so nachfrage. Wie? Ist der blöd, oder so. Was will der überhaupt? Oach, meine Handynummer oder dies. Das man dann sagt, z.B. das machst du ja wohl nicht oder dies. Aber, so direkt beim Chatten, da, das wollen die auch nicht

Bf: Die beschimpfen sich auch da manchmal ganz also, was die auch gar nicht so empfinden. Aber immer (.....), Ja, wieso, das machen alle da. Also ganz

Df: □Die haben auch teilweise eine ganz

Bf: □komische Ausdrücke

Df: □ganz

eigenartige Sprache. Wenn ich da meinem Sohn mal so über die Schulter guck, ne. Ich sag, sag mal, welche Klasse bist du. Erste Klasse, <http://klippklang.ch/lehrmittel/index.htm> oder was? Die schreiben ein Deutsch (.) So, ich kann das jetzt gar nicht wiedergeben. Das sind alles so Kürzel

<sup>10</sup> Bei der Transkription kommen die im Zuge des Gruppendiskussionsverfahrens etablierten Transkriptionsrichtlinien zum Einsatz. Unterstreichungen im Text verweisen auf Betonungen. Der rechte Winkel vor Wörtern markiert den Beginn von Wortüberlappungen. Begriffe zwischen zwei @-Zeichen sind lachend gesprochen, ein Punkt in Klammer markiert ein kurzes Auflachen. Punkte in Klammern verweisen auf unverständlich gesprochene Worte, die nicht transkribiert werden konnten. Vgl. auch Bohnsack (2003: 235f).

Bf: □Ja, mhm  
Df: und wenn man das nicht weiss, da würde man schon gar nicht mehr durchsteigen. @(. )@ Ja, ja, das ist so. So schreiben alle. Ich sag, ja toll. Ich sag, kein Wunder, dass ihr alle verblödet @ (. )@ Ja, also ganz komische Sachen. So ganz komische Kürzel  
Bf: □Jaa  
Df: Ne? Da denk ich immer, mein Gott, armes Deutschland @(. )@

Den Jugendlichen wird das Chatten in einem der Räume mit der Begründung verwehrt, dass das «Arbeits-PC's» seien, an denen man «tolle» Sachen machen könne. Nur die zweckrationale und ernsthafte Nutzung, stellt die Entwicklung einer attraktiven Praxis in Aussicht bzw. wird suggeriert, dass diese Praxis grossartige und unglaubliche Resultate hervorzubringen vermag. Das Chatten konstituiert damit einen negativen Gegenhorizont zur berufsbiografisch orientierten Nutzung der Computermedien, für die der Begriff der Arbeit synonym steht. Mit dem Fortgang der Erklärung der Jugendarbeiterin *Dagmar* wird ein weiterer Grund für die Suspendierung der Medienpraxis offenbar. Würde sie selbige auch in dem besagten Raum zulassen, hätte das zur Folge, dass dort «nur auch so'n Tohuwabohu» entstünde. Der Verweis auf die arbeitsame Praxis erweist sich insofern als Vorwand, um eine unkontrollierte und spontane Praxis zu verhindern. Diese Logik entspricht dem im Verlauf der antizipierten Computermedienpraxis immer wieder vorgebrachten Wunsch nach Sicherheit und Ordnung. Die Suche nach Sicherheit resultiert aus der hohen Unsicherheit der Jugendarbeiterinnen im Umgang mit den Computermedien und der daraus rührenden Angst, dass es im Verlauf der medienpädagogischen Arbeit zu unvorhersehbaren Schwierigkeiten kommen könnte, die sich nicht beheben lassen und Gefühle von Frustration und Verzweiflung hervorrufen. Solche Situationen werden im Verlauf der Gruppendiskussion immer wieder artikuliert. Die Suche nach Sicherheit wird vom Wunsch nach Ordnung im Sinne von Übersichtlichkeit begleitet, die geeignet scheint, ein ausreichendes Mass an Kontrolle über die medienpädagogische Arbeit zu gewinnen. Wo die Praxis unsicher ist und mehr Ordnung gewünscht wird, bietet sich der Versuch, die Spontaneität der Praxis zu reduzieren als probate Umsetzungsmöglichkeit an. Gleichzeitig erweisen sich solche, von Spontaneität und aktionistischem Handeln geprägte Situation gerade für Jugendliche aus so genannten bildungsfernen Milieus als hochrelevant für die Initiierung von Bildungsprozessen (Bohnsack 1997a, Nohl 2006).

Die Anschlussproposition der Jugendarbeiterin *Brigitte* macht deutlich, dass auch sie dem Chatten gegenüber skeptisch eingestellt ist. Als einzigen Vorteil der Praxis sieht sie, dass die Mädchen lernen, schnell am Computer zu schreiben. Wieder sind es ausschliesslich instrumentelle Kompetenzen, die im Zuge der Auseinandersetzung mit der Praxis positiv zum Tragen kommen. Sie kann daher ad hoc keine «Anknüpfungspunkte» für ihre pädagogische Arbeit entdecken bzw. kann sie auf keine korrespondierenden Praxiserfahrungen rekurrieren. Nur im Gedankenexpe-



riment erschliesst sich eine Möglichkeit, die Praxis der Mädchen zum Gegenstand der medienpädagogischen Arbeit zu machen, indem man versuchen könnte zu verfolgen, was Gegenstand der Kommunikation im Chat ist, um so mehr über die Interessen der Jugendlichen zu erfahren, d. h. was für sie von biografischer Relevanz ist. Das würde aber voraussetzen, dass die Jugendlichen Texte erstellen, die solche Rückschlüsse zulassen. Das scheint aber nicht der Fall zu sein, vielmehr erweist sich die Kommunikation im Chat, wenn *Brigitte* ihr einmal Gewähr wird, als unverständlich, sodass im übertragenen Sinne nur eine überirdische Instanz («Gott») den Verständnisprozess ermöglichen könnte bzw. für sie eine entsprechende Perspektivenübernahme unmöglich ist. Diese Stelle veranschaulicht exemplarisch in prägnanter Weise die in Kapitel 1 angesprochenen divergierenden Orientierungstendenzen.

Indirekt verifiziert *Dagmar* die Proposition von *Brigitte*. Wenn es überhaupt eine Möglichkeit gibt, die Kommunikation im Chat zum Gegenstand der eigenen Arbeit zu machen, dann im Kontext von Anschlusskommunikation, wenn sich die Mädchen über ihre Erlebnisse und Begegnungen mit Dritten im Chat unterhalten. In solchen Situationen versucht *Dagmar* mittels Nachfragen etwas über die Interaktionsverläufe der Mädchen zu erfahren. Man könne z. B. fragen, ob eine Person «blöd» sei und was sie von den Mädchen wollte. Der Gegenstand der Kommunikation erscheint zunächst undurchsichtig. Wenn die Mädchen aber eine solche Frage mit dem Hinweis auf ihre Mobiltelefonnummer beantworten, ist klar, dass es sich um einen Versuch gehandelt hat, den Kontakt im virtuellen Raum in eine Praxis unter Anwesenden zu überführen. Dann kann man die Mädchen ermahnen, solche Informationen nicht weiterzugeben. In solchen Situationen steht nicht das Interesse an der biografischen Relevanz des Chattens im Zentrum der professionellen Praxis, sondern die Orientierung an der zu übernehmenden Verantwortung für das Handeln der Jugendlichen, die einen zentralen Anteil an den professionellen Orientierungen der Jugendarbeiter/innen hat (Welling/Brüggemann 2004: 56f). Auch dabei tun sich Widersprüche auf. Einerseits ist zu fragen, welche rechtliche Verantwortung die Mitarbeiter/innen (i.S.v. Haftung und Einhaltung der Bestimmungen des Kinder- und Jugendschutzes) für das Handeln der Kinder und Jugendlichen übernehmen müssen. Zum anderen ist zu berücksichtigen, welche persönliche Verantwortung die Pädagogen/-innen für das Handeln der Kinder und Jugendlichen zu haben glauben.

Schliesslich, so *Dagmar*, wollen die Mädchen nicht, dass sich die Jugendarbeiterinnen in die Chatpraxis einmischen. Gleichzeitig widerstrebt es ihnen auch, die Praxis der Jugendlichen zu kontrollieren (ebd.). Da das Chatten die Medienpraxis in den Kinder- und Jugendeinrichtungen aber über weite Strecken prägt, entzieht es sich der Wahrnehmung der Jugendarbeiter/innen nicht vollständig. So berichtet *Brigitte*, dass sich die Mädchen im Chat gelegentlich gegenseitig beschimpfen, das aber «nicht so empfinden». Entscheidend für die Bewertung dieser Schmä-



hungen ist nicht der, auf der kommunikativen Sinnenebene liegende diffamierende Gehalt, sondern deren konjunktive Bedeutung, die auf geteilte biografische oder strukturidentische Erfahrungen zurückgeht. Die Beschimpfungen haben somit rituellen Charakter und dienen dem Gruppenzusammenhalt («machen alle») (vgl. auch Zirfas/Wulf 2001). Ohne es zu ahnen, hält *Brigitte* mit dieser ansatzweisen Perspektivenübernahme den Schlüssel für die intergenerationelle Verständigung in den Händen. An dieser Stelle beginnt sich zugleich die Gruppendiskussion von der Fragestellung des Interviewers zu entfernen und gewinnt an Selbstläufigkeit. *Brigitte* kommt über den geschilderten Ansatz nicht hinaus, die von den Jugendlichen verwendeten Ausdrücke erscheinen ihr «komisch», d. h. sonderbar und wunderbar. *Dagmar* wartet nicht, bis *Brigitte* ihre Beschreibung beendet hat und fällt ihr ins Wort. Gemeinsam erarbeiten sie, dass es nicht nur einzelne Ausdrücke sind, die ihnen unverständlich bleiben, sondern die gesamte Kommunikation, die eine eigenständige und zugleich «eigenartige» Sprache konstituiert. *Dagmar* bewertet diese Sprache anhand externer Massstäbe, die aus der schulischen Beurteilungspraxis rühren und unterstellt ihrem Sohn, dass seine Kommunikation im Chat, gemessen an ihrer orthografischen und grammatikalischen Korrektheit, dem schriftsprachlichen Leistungsvermögen eines Erstklässlers entspricht. Ihr Sohn wird quasi zum Stellvertreter der Jugendlichen, da die Mädchen, wie oben geschildert, nicht wollen, dass sich die Jugendarbeiterin in die Chatpraxis einmischt. Dass es sich bei den angesprochenen Kürzeln um Bestandteile einer eigenen, dem Chat angemessenen Sprache handelt, die auf vielerlei Abkürzungen und Verkürzungen basiert, um in kürzester Zeit möglichst viel mitteilen zu können, bleibt unberücksichtigt bzw. tritt hinter die Orientierung an der formalen Beurteilung zurück. Gleichwohl erkennt *Dagmar* an, dass man auch diese Sprache erlernen muss, um sie zu verstehen. Dieser Schritt bleibt aber aus, da sie dieser Sprache keinen Wert zuerkennt. Auch der Hinweis ihres Sohnes, dass sich alle chattenden Jugendlichen dieser Ausdrucksformen bedienen, trägt nicht zur Akzeptanzförderung bei. Im Gegenteil würde das viel mehr erklären, warum sie alle «verblöden», sodass die Praxis des Chattens nicht nur wertlos, sondern auch der kognitiven Entwicklung abträglich ist. Anschliessend wiederholt *Dagmar* noch einmal, wie sonderbar und wunderbar ihr diese Form der Kommunikation erscheint. Ihre Ausführungen werden mehrfach von *Brigitte* bestätigt, die damit die Strukturidentität der Erfahrung verifiziert. Abschliessend stilisiert *Dagmar* die kritisierte Kommunikationsform und die antizipierten Folgen in Form einer Zwischenkonklusion zur nationalen Problemlage («armes Deutschland»), d. h. die Praxis ist nicht nur in ihrer individuellen Ausprägung bedenklich, sondern auch gesellschaftlich fragwürdig. Abermals bleibt als Lösung nur das Anrufen einer übersinnlichen Einflussgrösse («mein Gott») bzw. verweist die Transzendierung der Problematik auf fehlende Ansätze der Bearbeitung auf Basis der eigenen berufsbiografischen Orientierungen. Eine pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Praxis spielt über den Aspekt der zu über-

nehmenden Verantwortung hinaus für die Pädagoginnen keine Rolle und scheint zudem an der umfassenden Fremdheit gegenüber der Medienpraxis der Jugendlichen zu scheitern.

In der Gruppendiskussion mit den medienpädagogisch erfahreneren Jugendarbeiter/innen der Gruppe *Kirsche* spielt die in der Gruppe *Traube* aufgeworfene Schwierigkeit mit dem Chatten keine Rolle, gleichwohl ist die Praxis auch dort Thema.<sup>11</sup> Die Mitglieder der Gruppe elaborieren zunächst wechselseitig in ihren Einrichtungen populäre adoleszente Computermedienpraxen und klären so, inwieweit sie über strukturidentische Erfahrungen verfügen. Schliesslich eröffnet ihnen das Chatten ein allen vertrautes Thema, anhand dessen sich die Computermedienpraxen weiter ausführen lassen. Die folgende Sequenz illustriert, dass zwischen den Orientierungsmustern der Jugendarbeiter/innen auch Differenzierungen existieren, die in der Gruppendiskussion zum Tragen kommen und die Spannweite der Orientierungsmuster sichtbar machen.

- Df: Also, was mir auf jeden Fall in der Einrichtung aufgefallen ist, dass die Jungs (1) öfter und länger chatten, also auf Jahre mässig, ne. Die Mädchen sagen wirklich nach ´ner Zeit, jetzt ist gut, so nach ein, zwei Jahren wollen sie nicht mehr. Aber die Jungs, die chatten auch noch mit zwanzig
- Nm: Die lügen auch mehr finde ich
- Df: Total, total. Das, die, genau, die spielen da Theater damit «(3)@»
- Nm: Ja ja, auf alle Fälle. Die toben sich da richtig aus (3) Das ist
- Dm: Also, ich find's ganz, ganz sinnvoll auch dieses Medium (1) Chat auch in dem Fall für pädagogische Arbeit zu nutzen, ne
- Df: □Mhm
- Dm: Manche haben die besten Gespräche sozusagen einfach, weil sie manchmal überhaupt nicht wissen sozusagen, wie sie Mädchen ansprechen sollen
- Df: Echt jetzt?
- Dm: Und, ähm, da
- Af: □Ja klar
- Df: Ja, die Mädchen ja auch gegenüber den Jungs
- Dm: da über dieses Medium, da kommt tatsächlich auch ein Gespräch in Gang. Also, ich sitz daneben, und was soll ich ´n jetzt schreiben? Sobald mal ´ne Antwort kommt. Das ist nett zu sehen eigentlich, weil das ganze Machogehabe fällt ab in dem Moment sozusagen. Sie sind so klein mit Hut und ja, das würden sie sich in der Disco nicht trauen, sagen wir's mal so
- Df: Mhm

---

<sup>11</sup> Die Gruppendiskussion wurde im Sommer 2004 geführt. Die Gruppe bestand aus zwei Frauen und zwei Männern im Alter zwischen (Anfang) 30 und (Ende) 40 Jahren; alle verfügten über mehrjährige medienpädagogische Arbeitserfahrungen.

Nm: Aber bei uns lügen die schon ziemlich  
Df: Ja  
Nm: was so das Aussehen und sonst betrifft und so  
Pm: @(. )@ @ (Natürlich)@  
Deswegen ist es manchmal auch so schwer sozusagen, äh, einfach  
eine doppelte Persönlichkeit anzunehmen.  
Nm: Ja. Also, bei uns ist es halt so, dass da auch ein paar Kontakte  
zustande gekommen sind, die verabreden sich dann und dann sind  
die halt im Wasserberg vorbeigekommen oder so. Das funktioniert  
auch. Aber bei uns z.B., was sehr interessant ist, finde ich,  
also, wir haben ein paar Jugendliche z.B. aus Bosnien und die  
kriegen hier keine Musik. So. Also, aus der Heimat  
Df: Ja  
Nm: Die holen sich immer die ganze Musik da runter, so  
Df: Genau, das ma-  
chen die bei uns auch

*Doris* weist als erste auf geschlechtsspezifische Unterschiede der Chatnutzung hin, die ihr in ihrer Einrichtung aufgefallen sind. Im Zentrum ihrer Wahrnehmung steht die Beobachtung, dass die Jungen im Zeitverlauf länger und häufiger chatten würden als die Mädchen. Letztere verlören nach ca. ein bis zwei Jahren das Interesse an der Praxis, während die Jungen auch noch im Alter von 20 Jahren chatten würden. Diese entwicklungstypische Differenzierung ist an das Lebensalter der Jugendlichen geknüpft. Für die Mädchen ist das Chatten nur für eine relativ kurze Zeitperiode interessant, während die Relevanz bei den Jungen wesentlich länger anhält. Worauf dieser Unterschied zurückzuführen ist, bleibt offen. Auch *Norbert* stellt beim Chatten geschlechtsspezifische Unterschiede fest. Die Jungen würden auch häufiger lügen als die Mädchen. Die Aussage impliziert, dass er entweder Einblick in die Kommunikation der Jugendlichen nimmt oder dass er im Zuge von Anschlusskommunikation etwas über die Inhalte der Kommunikation erfährt. *Doris* verfügt über strukturidentische Erfahrungen, bestätigt *Norberts* Feststellung und betont die Intensität und Reichweite der Praxis. Es scheint, als würden die Jungen den Chat nahezu ausschliesslich dazu nutzen, Anderen falsche Tatsachen vorzuspiegeln. *Doris* elaboriert das Phänomen weiter, indem sie darauf hinweist, dass die Jungen das Medium auch nutzen, um damit Theater zu spielen. Das Theaterspielen verweist auf Prozesse der Milieubildung: Zum einen nutzen die jungen Männer das Medium für eine spielerische Inszenierung. Führt man diese Beobachtung weiter, gelangt man zu einem Modus, mittels dem die jungen Männer biografische Orientierungen im Zuge der entwicklungstypischen Suche nach neuen Milieuzusammenhängen erproben können (Bohnsack 1998a: 123f). Ausserdem steht das Theater synonym für Getue oder Aufregung. Somit verweist diese Form der Inszenierung abermals auf aktionistische Praxen, die von hoher Relevanz für die Prozesse der Milieubildung sind und den Suchbewegungen einen Namen geben

(s. o.). In diese Richtung zeigt auch die weitere Elaborierung der Praxis durch *Norbert*. Die jungen Männer würden den Chat auch nutzen, um sich «richtig» auszutoben. Die Charakterisierung der Praxis als ausgelassen und sich verausgabend verweist ebenfalls auf die aktionistischen Anteile der Praxis, die hier in den virtuellen Raum ausgedehnt werden (vgl. auch Welling/Brüggemann 2004: 26).

Mit dem Hinweis, dass er es sinnvoll fände, das Medium Chat auch für die pädagogische Arbeit zu nutzen, greift *Dirk* die, in der Diskussion bereits zuvor aufgeworfene pädagogische Nutzbarmachung der Praxis erneut auf. Manche der Jungen hätten dabei die besten Gespräche, weil sie überhaupt nicht wüssten, wie sie ein Mädchen ansprechen sollen. Mit der Erprobung der heterosexuellen Beziehungsanbahnung benennt *Dirk* zugleich ein weiteres zentrales und bildungsmilieuübergreifend wirksames Motiv der Chatpraxis (vgl. auch Schäffer 2003: 150-157). Da viele Jungen nur wenig Erfahrung mit der erfolgreichen, d. h. auf Perspektivenreziprozität angelegten verbalen Interaktion mit Mädchen haben, bietet ihnen der Chat aufgrund seiner distanzschaffenden Qualität und seiner Anonymität eine sichere Basis für solche Erprobungen. *Doris* scheint, wie ihre Nachfrage illustriert, von dieser Erfahrung überrascht zu sein, die aber umgehend von *Adine* kommunikativ validiert wird und offensichtlich über ähnliche Erfahrungen wie *Dirk* verfügt. *Dirk* fährt fort, dass diese Medienpraxis neben der Kommunikation zwischen Jungen und Mädchen überraschenderweise auch als Katalysator für die Kommunikation zwischen dem Jugendarbeiter und den Jugendlichen dient. Auf Basis des fallübergreifenden Vergleichs mit der Gruppe *Traube*, in der darauf hingewiesen wird, dass die Jugendlichen nicht wollen, dass die Jugendarbeiter/innen an der Chat-Kommunikation teilhaben (s. o.), wird die Überraschung nachvollziehbar. Im vorliegenden Fall lassen die Jugendlichen nicht nur die Nähe des Pädagogen zu, sondern erbitten auch seinen Rat. *Dirk* findet es sympathisch («nett»), zu beobachten, wie das «ganze Machogehabe» abfalle und die Jugendlichen «so klein mit Hut» seien, wenn sie eine Antwort erhalten. Die Praxis im Chat eignet sich also durchaus, geschlechtsstereotype Rollenbilder aufzubrechen und in Frage zu stellen. Anhand des negativen Gegenhorizontes der Diskothek, in der die Jugendlichen es nicht wagen würden, sich dergestalt zu verhalten, arbeitet *Dirk* den pädagogischen Wert der Praxis heraus. Im Gegensatz zum Chat ist es im Kontext der Peer-group und des gemeinsamen Diskobesuches nicht möglich, Schwächen und eigene Unsicherheiten einzugestehen. Der Pädagoge wird zum Ratgeber, der den Jugendlichen dabei helfen kann, mit solchen adoleszenztypischen Unsicherheiten in altersangemessener Weise umzugehen.

*Norbert* überzeugt der Hinweis von *Dirk* auf die pädagogische Nutzbarmachung des Chats nur eingeschränkt und differenziert dessen Proposition mit dem wiederholten Hinweis, dass die Jugendlichen in seiner Einrichtung häufig im Chat die Unwahrheit sagen würden. *Doris* verfügt über ähnliche Erfahrungen und verifiziert die Differenzierung. Lachend stimmt auch *Dirk* zu, das Gesagte stellt für ihn keinen

Widerspruch dar. Stattdessen identifiziert er die Aussage als möglichen Grund, warum es den Jugendlichen gelegentlich schwer falle, eine «doppelte Persönlichkeit anzunehmen». Sie verändern die Charakteristika ihrer im Chat präsentierten Persönlichkeit so lange, bis sie nur noch so wenig mit der eigenen Person zu tun hat, dass man von zwei Persönlichkeiten sprechen kann. Wird diese Praxis über einen längeren Zeitraum verfolgt, stellt sie zum einen eine kognitive Herausforderung dar, indem die frei gestaltete Persönlichkeit bespielt wird, ohne sich beispielsweise in Widersprüche zu verstricken.

Trotz *Dirks* Erwiderung geht *Norbert* nicht weiter auf die Anschlussfähigkeit des Chattens für die intergenerationelle Praxis ein. Sie hat für ihn offensichtlich keine berufsbiografische Relevanz. Stattdessen eröffnet er mit einer weiteren Proposition eine neue Facette der Handlungspraxis. Das Chatten habe auch zur Folge, dass die Jugendlichen Kontakte anbahnen und diese in eine Praxis unter Anwesenden im Jugendzentrum überführen. Das, so *Norbert*, würde auch «funktionieren». Im Sinne einer Funktion erhält dieser Teil des Chatten einen abstrahierenden Charakter, der insofern auch zum Betrieb des Gesamtsystems «Jugendzentrum» beiträgt, wenn auf diesem Wege neue Besucher/innen den Weg in die Einrichtung finden. Das Medium trägt damit letztlich auch zur Legitimationssicherung der Jugendeinrichtung bei, die auch an die Zahl der Besucher/innen gebunden ist. Daneben identifiziert *Norbert* eine weitere Computermedienpraxis der Jugendlichen, die er «sehr interessant», d. h. reizvoll findet und die seine Aufmerksamkeit erregt. Ein Teil der Besucher/innen verfügt über einen Migrationshintergrund und nutzt den Internetzugang im Jugendzentrum, um sich Musik aus ihrem oder dem Herkunftsland ihrer Eltern herunterzuladen, da sie diese Musik offensichtlich in Deutschland nicht käuflich erwerben können. Diese Form der Nutzung ist klar zweckrational und das ihr zugrunde liegende Motiv problemlos erkennbar, sodass die Sinnhaftigkeit der Handlungspraxis für den Jugendarbeiter, im Gegensatz zum Vorspielen falscher Tatsachen (s. o.) offensichtlich ist. Abermals ist es *Doris*, der die beschriebene Praxis auch aus ihrer Einrichtung bekannt ist. Erneut wird die weit reichende Strukturidentität der berufsbiografischen Erfahrungen der Jugendarbeiter/innen deutlich.

Neben solchen Handlungspraxen, die ohne das Zutun der Jugendarbeiter/innen auskommen bzw. in deren Verlauf intergenerationelle Bildungsprozesse vor allem im Verlauf von Anschlusskommunikation zustande kommen können, bilden Projekte eine der tragenden Säulen der Jugendarbeit.<sup>12</sup> Auch in der medienpädagogo-

---

<sup>12</sup> Der Begriff der intergenerationellen Bildungsprozesse ist grundagentheoretisch und empirisch von Schäffer fundiert worden. Er bezeichnet damit solche Prozesse, «die sich auf ein Reflexivwerden des in diesen fundamentalen Lern- und Aneignungsprozessen erworbenen, generationsspezifischen handlungspraktischen Wissens beziehen» (Schäffer 2003: 213). Zu solchen Prozessen kommt es, «wenn generationsspezifische konjunktive Erfahrungsräume im Modus der Begegnung reflexiv relationiert werden. Dieser Prozess der reflexiven Relationierung konjunktiver Erfahrung wird immer dann angestossen, wenn durch Begegnungen zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen habituelle Wissensbestände in Frage gestellt werden, wenn also ein unproblematisches «Weiter so» durch Dif-

gischen Arbeit gilt die Projektarbeit vielerorts als «Königsweg». Auch die beiden Frauen aus der Gruppe *Mango* haben in der Vergangenheit verschiedene Projekte durchgeführt.<sup>13</sup> Dazu gehörte u. a. die Erstellung eigener Internetseiten durch die Jugendlichen von der die Jugendarbeiterin *Nora* in der folgenden Sequenz berichtet (Passage Medienpädagogische Projektarbeit).

- Nf: Dann war die Homepage fertig, haben sie natürlich nicht weiter irgendwie verfolgt oder gepflegt oder so
- Cf: Nein
- Nf: Hauptsache fertig @(. )@ Gut ist, haben dann vielleicht noch zwei, drei Mal draufgesehen. Die wissen ja auch gar nicht, was sie damit machen sollen, letztlich, ne
- Cf: Also, bei uns haben sie sie nur benutzt irgendwie, das war dann der totale Hit als sie ´ne Digitalkamera irgendwie immer wieder leihen konnten für die Homepagekurse. Dann haben sie die ganzen Fotos von sich, also, das war geil, das hat Spass gemacht. Dann haben sie riesige Foto-Sessions gemacht, haben irgendwie echt irgendwie lange rumexperimentiert, welche Fotos sie dann auf die Seite stellen um dann, in ´nem Chat, wenn jemand sie nach einem Bild fragt, sagen zu können, hey, da ist es. So, muss ich dir nicht schicken, sondern ist im Netz
- Nf: Mhm
- Cf: da kannst du mich angucken
- Nf: Ja
- Cf: Das war der einzige Sinn, wofür es diese Homepages gegeben hat. Wo ich dann dachte irgendwie, na super, ob ich das irgendwie, also, ob das mein pädagogisches Ziel sein kann irgendwie
- Nf: @(. )@
- Cf: Ich dachte immer, oh man, jetzt liest jeder im Super-Chat, dass man irgendwie @(. )@, oh, ey, ich dachte so, ei, jei, jei
- Nf: @(. )@
- Cf: @(Und ich bin die Schuldige)@. Das, das sind so Momente, wo ich dann mal denke so, ah, vielleicht ist das Konzept nicht so richtig aufgegangen
- Nf: Mhm
- Cf: Ich habe die Dimensionen nicht beachtet
- Nf: Mhm

---

ferenzerfahrungen nicht mehr ohne weiteres möglich ist» (ebd.: 224, H.i.O.). Ebenfalls angesprochen ist in diesem Zusammenhang das Miteinandersein in leiblich-seelischer Hinsicht, das nicht wie im argumentativen Dialog auf Prozesse der sprachlich vermittelten Kommunikation und deren rationalistische Implikationen eingegrenzt ist (ebd.: 221).

<sup>13</sup> Die Gruppendiskussion wurde im Sommer 2004 geführt. Die Gruppe bestand nur aus diesen beiden Personen im Alter zwischen (Ende) 30 und (Mitte) 40 Jahren; wie die Mitglieder der Gruppe *Kirsche* verfügten die beiden Personen ebenfalls über mehrjährige medienpädagogische Arbeits-erfahrungen.

Mit der Fertigstellung der Homepage endet jedes weitere Interesse der Mädchen in puncto Nutzung und Pflege des Medienprodukts. Für *Nora* ist dieses Desinteresse selbstverständlich («natürlich») und erklärt das Handeln der Jugendlichen, denn letztlich wüssten sie nicht, was sie mit einer eigenen Internetseite anfangen sollen. Das Produkt wird zum Selbstzweck, dass sich die Jugendlichen dennoch an seiner Produktion beteiligen, verweist auf ihre Prozessorientierung sowie ihr Interesse an einer Verwicklung in Aktivitäten unabhängig von deren Gegenstand. Ansonsten würden sie sich kaum an einem Projekt beteiligen, dessen Produktergebnis keine biografische Relevanz für sie besitzt.

Dass solche Internetseiten durchaus eine biografische Relevanz haben können, die eine längerfristige Nutzung nach sich zieht, illustriert das Beispiel von *Christine*, mit dem sie die Thematik weiter elaboriert. Während eines Homepageworkshops wird den Teilnehmerinnen eine Digitalkamera zur Verfügung gestellt, mit der sie Porträts anfertigen, um diese auf einer eigenen Internetseite zu publizieren. Um zu einer zufrieden stellenden Bildauswahl zu gelangen, veranstalten die Mädchen «riesige Fotosessions» und experimentieren lange herum. Diese Praxis entspricht der bei vielen Mädchen populären Darstellung am Körper, die im vorliegenden Fall mit Hilfe der Computermedien erfolgt und von hoher Interaktivität und Intensität charakterisiert ist. Sie erproben sich in vielfältiger Form, bis die Darstellungen ihren Vorstellungen von sich selbst entsprechen. Die digitale Fotografie erweist sich als begeistert angenommenes Hilfsmittel für die im Verlauf der adoleszenten Persönlichkeitsentwicklung bedeutsame Ästhetisierung des eigenen Körpers (Bim-schas/Schröder 2003: 108).

Die besten Fotos werden auf den Internetseiten platziert und dienen in Kombination mit diesem Medium der Verfolgung eines Motivs, das der Internetseite eine eng bemessene, zweckrational und instrumentalisierend begründete biografische Relevanz verleiht. Werden die Mädchen jetzt beim Chatten nach einem Bild von sich gefragt, müssen sie es nicht mehr per E-Mail verschicken, sondern können auf ihre Internetseite verweisen. Einen darüber hinausgehenden Nutzen des Mediums für die Mädchen kann die Pädagogin nicht entdecken. Obgleich die jungen Frauen sich intensiv mit dem Anfertigen von Fotos auseinandergesetzt haben und gelernt haben, wie man eine Internetseite erstellt, um darauf Fotos zu veröffentlichen, ist *Christine* mit dem Verlauf des Projektes nicht zufrieden und fragt sich, ob es mit der pädagogischen Zielstellung ihrer Arbeit vereinbar ist. Die Handlungspraxis der Mädchen wirft einen Konflikt mit den der Arbeit zugrunde liegenden professionellen berufsbiografischen Orientierungen auf und lässt sich nicht ohne weiteres mit diesen in Übereinstimmung bringen. Dabei handelt es sich aber nicht um medienpädagogische, sondern ausschliesslich um pädagogische Ziele. Die Medienpädagogik wird im Sinne ihres Status als Querschnittsaufgabe den pädagogischen Intentionen der Arbeit nachgeordnet bzw. werden die Medien von den

Pädagogen/-innen als Mittel zum Zweck eingesetzt, um bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen.

Es bereitet *Christine* Unbehagen, dass nun jeder im Chat Fotos der jungen Frauen anschauen könne und sie die Schuldige sei. Sie trägt die Verantwortung für das Tun der jungen Frauen und impliziert gleichzeitig ein daraus rührendes Vergehen oder Unrecht. Es stellt sich in diesem Sinne die Frage, ob sie z. B. mit ihrer Praxis Anforderungen des Persönlichkeits- und/oder Jugendschutzes, die darauf abzielen, Jugendliche vor potenziellen Gefahren der Internetnutzung zu schützen, bereits verletzt hat oder zumindest das Risiko besteht, eine solche Verletzung zu begünstigen. Als zentraler Gegensatz erweist sich in diesem Fall der gleichzeitige Wunsch, den Kindern und Jugendlichen möglichst weit reichende Freiheiten im Zuge der Subjektbildung (Scherr 2003) einzuräumen, sodass das medienpädagogische Handeln in ein Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch Freiheiten zu ermöglichen und Verantwortung übernehmen zu müssen, eingebettet ist, das ebenfalls typisch für die medienpädagogische Praxis ist.

Das angesprochene Beispiel lässt sich auf weitere Situationen des pädagogischen Alltags übertragen, da es immer wieder solche «Momente» gebe, in denen *Christine* denkt, dass ihr Konzept vielleicht nicht richtig aufgegangen sei. Es ist fraglich, ob der ihrem Projekt zugrunde liegende Handlungsentwurf bzw. -plan richtig war und ob sie vielleicht einen Fehler gemacht hat. Daneben vermutet sie, dass sie «die Dimensionen nicht beachtet» habe. Dimensionen als Ausdehnung oder Abmessung deuten dahin, dass unberücksichtigt blieb, welche möglichen biografischen Relevanzen eine Internetseite für die Mädchen haben könnte und inwieweit sie damit Praxen begünstigt, die nicht ihren pädagogischen Vorstellungen entsprechen. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch danach, den Jugendlichen möglichst viel Freiheiten zu gewähren, um möglichst vielfältige Prozesse der Milieu- und Subjektbildung zu ermöglichen, und der von den Jugendarbeitern/-innen zu übernehmenden Verantwortung wird an diesem Beispiel gut deutlich und markiert zugleich ein weiteres zentrales Typologieelement der medienpädagogischen Praxis. Die Übernahme von Verantwortung ist in den professionellen Orientierungsrahmen der Jugendarbeiter/innen und den die medienpädagogische Arbeit mitbestimmenden Orientierungsschemata verankert, am deutlichsten in gesetzlichen Bestimmungen, wie denen des Jugendschutzes, die in den Jugendeinrichtungen durchzusetzen oder einzuhalten sind. Andere Anforderungen sind unbestimmter und interpretierungsbedürftiger. So liegt z. B. der Aufforderung Medienkompetenz zu vermitteln kein einheitliches Verständnis darüber zugrunde, was es dabei genau zu vermitteln gilt. Solche Vorgaben verschmelzen mit den individuellen und kollektiven biografischen Orientierungen der Pädagogen/-innen zu den der medienpädagogischen Praxis zugrunde liegenden Orientierungsmustern. Gleichzeitig wird anhand dieses Abschnittes die Unbestimmtheitsdimension nicht formalisierter Bildungsprozesse deutlich, die durch ihre Ergebnisoffenheit charakterisiert sind



(Lindner 2003). Neben Chancen, die geeignet sind, gängige Muster der Selbst- und Weltauslegung der Jugendlichen in Frage zu stellen und Wandlungsprozesse anzustossen, bergen sie auch Risiken, die von den Jugendarbeitern/-innen abgewogen und im Zuge der Arbeit adäquat berücksichtigt werden müssen.

#### **4. Diskussion und Ausblick**

Anhand von Beispielen aus drei verschiedenen Gruppendiskussionen mit Jugendarbeiter/innen habe ich exemplarisch gezeigt, wie sich mit Hilfe der dokumentarischen Methode Orientierungsmuster rekonstruieren lassen, die dem Umgang mit den digitalen Medien in der Offenen Jugendarbeit zugrunde liegen. Auf diesem Wege lässt sich ein empirisch fundierter Beitrag zur medienpädagogischen Professionsforschung leisten. Wie in Kapitel 2 erörtert, ist die Vergleichsgruppenbildung bzw. komparative Analyse von zentraler Bedeutung für das rekonstruktive Verfahren. Nur auf diesem Wege lassen sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeit der Orientierungsmuster sowie daraus rührende professionelle Handlungspraxis herausarbeiten. Dabei ist nicht nur von Bedeutung, worüber die Personen in den verschiedenen Gruppen sprechen, sondern auch welche Themen für sie nicht relevant sind. Die umfassende Fremdheit gegenüber dem Chatten ist z. B. nur Thema in der Gruppe *Traube*, in den Gruppen *Kirsche* und *Mango* taucht sie nicht auf. Auch das anhand der Gruppe *Traube* rekonstruierte Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch nach Sicherheit und Ordnung auf der einen und der Unvorhersehbarkeit der Computermedienpraxis sowie der Spontaneität der adoleszenten Handlungspraxis auf der anderen Seite, spielt in diesen beiden Gruppen keine Rolle mehr. Insofern ist dieses Typologieelement medienpädagogischer Praxis nur charakteristisch für Pädagogen/-innen, die am Anfang ihrer medienpädagogischen Praxis stehen und lediglich über begrenzte Erfahrungen im Umgang mit dem Computer verfügen.

Mit zunehmender Erfahrung tritt an die Stelle von Sicherheit und Ordnung der Wunsch der Jugendarbeiter/innen nach einer verbindlicheren Handlungspraxis der Jugendlichen. Dieser steht aber im ständigen Widerspruch zur Spontaneität der adoleszenten Handlungspraxis und der Freiwilligkeit der Teilnahme als zentralem Strukturprinzip in der Offenen Jugendarbeit (vgl. genauer Welling 2007). Das dritte zentrale Typologieelement basiert auf dem Gegensatz zwischen dem Wunsch, den Jugendlichen möglichst umfassende Freiheiten zu ermöglichen und der von den Pädagogen/-innen für die Handlungspraxis der Jugendlichen zu übernehmenden Verantwortung. Die Gruppe *Mango* steht stellvertretend für dieses Typologieelement. Anhand der Sequenz aus der Diskussion mit dieser Gruppe wird auch deutlich, dass die medienpädagogische Ziele bisweilen gegenüber den originär pädagogischen Zielen im Sinne von Orientierungsschemata von nachgeordneter Relevanz sind. Die Medienarbeit wird dann Mittel zum Zweck, um bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen, die ohne Medienbezug auskommen. Diese Skizzie-

rung unterstreicht auch, dass das Gruppendiskussionsverfahren geeignet ist, um die von Hugger kritisierte reduktive Tendenz einer Idealtypenbildung zu überkommen und durch eine empirisch fundierte Typenbildung zu ersetzen (vgl. Kap. 1). Der fallübergreifende Vergleich eröffnet einen differenzierten Blick auf die variierenden Voraussetzungen für die Enaktierung intergenerationaler Bildungsprozesse im Verlauf der Chatpraxis. Im Fall der Gruppe *Traube* kommt es dabei aufgrund ihrer umfassenden Fremdheit gegenüber der Praxis am ehesten zu Verlaufskurven und damit zu Prozessen der Verengung und Abschottung. Dagegen zeigt die Gruppe *Kirsche*, wo sich im Verlauf der Praxis Möglichkeiten für die Initiierung intergenerationaler Bildungsprozesse eröffnen, wenn die Pädagogen/-innen mittels Anschlusskommunikation Wandlungsprozesse bei den Jugendlichen anstoßen können. Die Gruppe *Mango* wiederum veranschaulicht, dass die Pädagogen/-innen mit Hilfe des gezielten Medieneinsatzes und der Verbindung mit bei den Jugendlichen ohnehin populären Medienpraxen Situationen schaffen können, die Bildungspotenzial besitzen. Eingeschränkt werden solche Möglichkeiten vor allem durch divergierende Orientierungsschemata, die die Umsetzung der Handlungspraxen mitbestimmen. Der Vergleich über alle drei Gruppen hinweg macht deutlich, dass die Zweckrationalität der adoleszenten Computermedienpraxen ein wichtiges Basiskriterium für die positive Beurteilung der Praxen ist und grossen Anteil an den berufsbiografischen Orientierungen der Pädagogen/-innen hat. Gleichwohl muss dabei gewährleistet sein, dass korrespondierende Handlungspraxen im Einvernehmen mit den dominanten Orientierungsschemata der Jugendarbeiter/-innen erfolgen (s. o.).

Die empirischen Beispiele in Kapitel 3 haben auch anschaulich gezeigt, wie die kollektiven Orientierungsmuster der Jugendarbeiter/-innen sowie deren Grenzen erst durch die Spezifik der Erhebungssituation für die empirische Analyse zugänglich werden. Die Möglichkeit der Diskussionsteilnehmer/-innen jederzeit Bezug aufeinander nehmen zu können und Beiträge der Mitdiskutierenden kommentieren, elaborieren und differenzieren zu können, erweist sich als ein zentraler Vorteil der durch das Gruppendiskussionsverfahren geschaffenen Erhebungssituation. Auch in Gruppeninterviews, die häufig mit Gruppendiskussionen verwechselt werden, kommt eine solche interaktive Bezugnahme der Sprecher/-innen nicht zu Stande, ganz zu schweigen von Einzelinterviews. Erst durch die gegenseitige Bezugnahme der Teilnehmer/-innen sowie der Verifizierung der Beschreibungen und Erzählungen einzelner Gruppenmitglieder wird in den drei Gruppen deutlich, wie weiterführend die strukturidentischen Erfahrungen und die gemeinsamen berufsbiografischen Orientierungen der Pädagogen/-innen sind. Besonders gut deutlich ist das anhand der Gruppe *Traube* geworden. Im Verlauf der Diskussion beginnen sich die beiden Jugendarbeiterinnen *Doris* und *Brigitte* zu steigern und sprechen in der Wortüberlappung fast mit einer Stimme, wenn sie ihre Fremdheit gegenüber der im Chat benutzten Kunstsprache formulieren. Andererseits zeigen insbesondere

die Differenzierungen auf, wo die individuellen Grenzen und Unterschiede der berufsbiografischen Orientierungen verlaufen.

Das Gruppendiskussionsverfahren erweist sich auch als nützlich, um der ebenfalls in Kapitel 1 angesprochenen Relevanz des Wechsels zwischen Aktion und Reflexion gerecht zu werden. Denn es sind genau jene Wirklichkeitskonstruktionen, die im Verlauf der Alltagspraxis erfolgen, die Gegenstand der Interpretation sind. Gleichzeitig haben wir bei der Durchführung von Gruppendiskussionen mit Professionellen die Erfahrung gemacht, dass viele der Teilnehmer/innen darin eine willkommene Gelegenheit sehen, ihre medienpädagogischen Erfahrungen mit anderen zu vergleichen und zu reflektieren. Denn in ihrem beruflichen Alltag haben sie dazu häufig keine Gelegenheit, da sie dort oft als einzige medienpädagogisch tätig sind. Vereinzelt wurde dabei auch der Wunsch formuliert, das berufliche Handeln systematisch zu reflektieren (Welling/Brüggemann 2004: 81-83). Gruppendiskussionen können damit u. U. auch einen Beitrag zur Entwicklung einer reflexiven Professionalisierung leisten, wie sie ebenfalls in Kapitel 1 angesprochen wurde, und die von verschiedener Seite immer wieder als zentrale Voraussetzung einer gelingenden Sozial- und damit auch der Medienpädagogik angemahnt wird (Bimschas/Schröder 2003, Schewpe 2003: 148, Hafener 2007: 19).

Trotz des offensichtlichen Nutzens des Gruppendiskussionsverfahrens für die medienpädagogische Professionsforschung können damit natürlich nicht beliebige Fragestellungen bearbeitet werden. So eignet sich das Verfahren z. B. nicht für die Untersuchung biografischer Aspekte der professionellen Praxis, da Beiträge nicht individuell ausgewertet werden, sondern die Individuen als Repräsentanten der jeweiligen Gruppe angesehen werden. Das Verfahren eignet sich auch nicht, um subjektive Intentionen der Gruppenmitglieder zu erfassen, was grundlagentheoretisch darauf zurückzuführen ist, dass die einer Äußerung zugrunde liegenden Motive von den Interpretierenden nur vermutet oder unterstellt werden können. Ähnliches gilt für die Untersuchung von Handlungspraxen, da dem Gespräch über die Handlungspraxis das Typische der Praxis fehlt. Gemeint ist damit die Involviertheit in die Praxis und die fehlende Möglichkeit, einfach aus ihr aussteigen zu können (Loos/Schäffer 2001: 39ff).

Daher gilt es im Vorfeld einer Untersuchung zu überprüfen, inwieweit das Gruppendiskussionsverfahren geeignet ist, den interessierenden Untersuchungsgegenstand bzw. die zu bearbeitende Fragestellung in methodisch-methodologischer Weise adäquat zu bearbeiten. Das ist aber nicht nur eine Entscheidung für oder gegen die Methode, sondern adressiert auch die Frage, inwieweit das Gruppendiskussionsverfahren im Kontext der Prämisse der Methodentriangulation sinnvoll mit anderen Erhebungs- und Auswertungsmethoden verbunden werden kann. In dem Forschungsprojekt, das diesem Beitrag zugrunde liegt, wurde das Verfahren beispielsweise mit der teilnehmenden Beobachtung kombiniert. Sie diene dabei erstens dazu, den Zugang zum Feld herzustellen. Zweitens konnte so ein erster

Eindruck davon gewonnen werden, wie die Jugendlichen in den Jugendeinrichtungen mit den Jugendarbeiter/innen interagieren und welche Rollen die digitalen Medien dabei spielen. Drittens liefern zufällig vor Ort gemachte Beobachtungen alltäglicher Handlungspraxen, die in den Gruppendiskussionen nicht thematisiert wurden, zusätzliche Hinweise zu den untersuchten Milieus und bereicherten den Forschungsprozess. Viertens lässt sich mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung Verhalten in seinem unmittelbaren Entstehungszusammenhang erfassen sowie dokumentieren und die Beobachteten können teilweise zu einem späteren Zeitpunkt dazu befragt werden (Lüders 2000, Kawulich 2005, Friebertshäuser 1997).

Schliesslich sei noch darauf hingewiesen, dass es sich beim Gruppendiskussionsverfahren um ein textanalytisches Verfahren handelt. Im Rahmen der medienpädagogischen Arbeit spielen gleichwohl auch die eingesetzten Medien und die unter ihrer Zuhilfenahme erstellten Produkte und der weitere Umgang damit eine wichtige Rolle. Hier besteht im Zuge der medienpädagogischen Professionsforschung ein offensichtlicher Entwicklungsbedarf, diese Produkte in den Forschungsprozess zu integrieren. Als anschlussfähig könnten sich in diesem Kontext, Teile der in der letzten Zeit verstärkt unternommenen Anstrengungen bezüglich der Weiterentwicklung visueller Methoden erweisen (Marotzki/Niesyto 2006, Friebertshäuser u. a. 2007). Die Verbindung solcher Verfahren mit textanalytischen Methoden erscheint viel versprechend und könnte zur Erschliessung neuer Erkenntnisdimensionen beitragen, um vor allem noch mehr darüber zu erfahren und zu verstehen, wie die Adressaten medienpädagogischer Arbeit - und um die geht es ja hier in letzter Konsequenz - die unterschiedlichen Medien einsetzen und welche Auswirkungen das auf die Veränderung ihrer Selbst- und Weltreferenzen als Kern eines qualitativen Verständnisses von Medienbildung hat.

### Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Bimschas, Bärbel; Schröder, Achim. *Beziehungen in der Jugendarbeit: Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt*. Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Böhnisch, Lothar; Münchmeier, Richard. *Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis*. Weinheim, München: Juventa, 1987.
- Bohnsack, Ralf. *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich, 1989.
- Bohnsack, Ralf. Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus: Eine Ethnographie von Hooligan-Gruppen und Rockbands. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17.1 (1997a): 3–18.
- Bohnsack, Ralf. «Orientierungsmuster»: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Hrsg. v. Folker Schmidt. Baltmannsweiler: Schneider, 1997b. 49–61.
- Bohnsack, Ralf. Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum: Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. *Die Räume der Milieus: Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung*. Hrsg. v. Ulf Matthiesen. Berlin: Edition Sigma, 1998a. 119–149.
- Bohnsack, Ralf. «Milieubildung» – Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen. Hrsg. v. Böhnisch, Lothar; Rudolph, Martin; Wolf, Barbara: *Jugendarbeit als Lebensort*. Weinheim u. München: Juventa, 1998b. 95–112.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in die Methodologie und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Bohnsack, Ralf. Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Forschung*. Hrsg. v. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann u. Arnd-Michael Nohl. Opladen, Leske + Budrich. 2001. 225–252.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Bohnsack, Ralf. Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Beiheft 4: Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft 7 (2005): 65–83.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich, 2001a.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael. Einleitung. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Forschung*. Hrsg. v. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann u. Arnd-Michael Nohl. Opladen, Leske + Budrich. 2001b. 9–24.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael. Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Forschung*. Hrsg. v. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann u. Arnd-Michael Nohl. Opladen, Leske + Budrich. 2001. 303–307.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja. Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Hrsg. v. Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski u. Burkhard Schäffer. Opladen: Barbara Budrich, 2006. 233–248.

- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 2006a.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard. Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Hrsg. v. Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski u. Burkhard Schäffer. Opladen: Barbara Budrich. 2006b. 7–22.
- Bourdieu, Pierre. Die Praxis der reflexiven Anthropologie. *Reflexive Anthropologie*. Hrsg. v. Pierre Bourdieu, Loïc J. D. Wacquant. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996. 251–294.
- Brüggemann, Marion; Welling, Stefan. «Sie können «Bremen for you» eingeben und in ihren Chat und das war's» – Zentrale Herausforderungen medienpädagogischen Handelns in offenen Bereichen der Jugendarbeit dargestellt am Beispiel des Chattens. *Schöne neue Medienwelten? Konzepte und Visionen einer Medienpädagogik der Zukunft*. Hrsg. v. Ingrid Volkmer u. Dieter Wiedemann. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2006. 162–175.
- Buchen, Sylvia. PC/Interneterfahrungen von Schülerinnen einer katholischen Mädchenrealschule. Die Nutzungspraxis als funktionales Äquivalent für andere Handlungsmodi. Hrsg. v. Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja. S. *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2004. 67–87.
- Buchen, Sylvia. Neue Medien und Habitusformen von Hauptschüler(inne)n: Zum Widerspruch zwischen männlichem Habitus und faktischem Wissen. *Der Deutschunterricht* LVIII.3 (2006). 87–92.
- Buchen, Sylvia; Philipper, Ingeborg. Die Bedeutung neuer Medien im Leben männlicher und weiblicher Jugendlicher unterschiedlicher Schulformen: Wie können biografische und generationsspezifische Bildungspotentiale durch veränderte Lernarrangements in der Schule genutzt werden? *MedienPädagogik* 24.7.2002: <[http://www.medienpaed.com/02-1/buchen\\_philipper1.pdf](http://www.medienpaed.com/02-1/buchen_philipper1.pdf)> [12.7.2006].
- Buchen, Sylvia; Straub, Ingo. Die Bedeutung des Hacker-Topos für Hauptschüler in der Adoleszenz. *Gender medienkompetent: Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Hrsg. v. Annette Treibel, Maja S. Maier, Sven Kommer, Manuela Welzel. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006a. 93–110.
- Buchen, Sylvia; Straub, Ingo. Die Rekonstruktion der digitalen Handlungspraxis Jugendlicher als Theoriegrundlage für eine geschlechterreflexive schulische Medienbildung. *MedienPädagogik* 26.4.2006 (2006b) <[http://www.medienpaed.com/05-2/buchen\\_straub05-2.pdf](http://www.medienpaed.com/05-2/buchen_straub05-2.pdf)> [20.6.2006].
- Combe, Arno; Helsper, Werner. Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. v. Arno Combe, Werner Helsper. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996. 9–48.
- Delmas, Naine; Scherr, Albert. Bildungspotenziale der Jugendarbeit: Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. *Deutsche Jugend: Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit* 53.3 (2005): 105–109.
- Friebertshäuser, Barbara. Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. v. Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel. Weinheim u. München: Juventa, 1997. 503–534.
- Friebertshäuser, Barbara; Felden, Heide von; Schäffer, Burkhard (Hrsg.). *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 2007.

- Hafeneger, Benno. Professionsbilder und -merkmale in der Jugendarbeit/Pädagogik. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit* 1 (2007): 13–20.
- Hugger, Kai-Uwe. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed, 2001.
- Hugger, Kai-Uwe. Medienpädagogik zwischen Kompetenz und Profession. *Beruf Medienpädagoge: Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*. Hrsg. v. Norbert Neuss. München: kopaed, 2003. 41–54.
- Hugger, Kai-Uwe. Medienpädagogen im Beruf. *Schöne neue Medienwelten? Konzepte und Visionen einer Medienpädagogik der Zukunft*. Hrsg. v. Ingrid Volkmer u. Dieter Wiedemann. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2006. 136–149.
- Kawulich, Barbara B. Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Social Research* 6.2 (2005): <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-e.htm>> [2.12.2006].
- King, Vera; Müller, Burkhard K. Adoleszenzforschung und pädagogische Praxis – Zu systematischen Reflexion von sozialen Rahmenbedingungen und Beziehungskonflikten in der Jugendarbeit. *Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit*. Hrsg. v. Vera King, u. Burkhard K. Müller. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2000. 29–35.
- Krüger, Heinz-Hermann; Kötters-König, Catrin; Pfaff, Nicolle; Schmidt, Ralf. Jugend, Demokratie und politische Bildung. *Jugend und Demokratie – politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger, Sibylle Reinhardt, Catrin Kötters-König, Nicolle Pfaff, Ralf Schmidt, Adrienne Krappidel u. Frank Tillmann Opladen: Leske + Budrich, 2002. 11–42.
- Kutscher, Nadia. *Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: Eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe*. Dissertation an der Universität Bielefeld. (2003) <<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/406/>> [2.3.2007].
- Kutscher, Nadia. Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Hrsg. v. Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski u. Burkhard Schäffer. Opladen: Barbara Budrich, 2006. 190–201.
- Lindner, Werner. Alles Bildung!? – Kinder und Jugendarbeit in der «Wissengesellschaft». *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. Hrsg. v. Werner Lindner, Werner Thole u. Jochen Weber. Opladen: Leske + Budrich, 2003. 47–68.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard. *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Lüders, Christian. Beobachten im Feld und Ethnographie. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff u. Ines Steinke. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2000. 384–401.
- Mannheim, Karl. Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand, 1964 (1921). 91–154.
- Marotzki, Winfried. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1990.
- Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.). *Bildverstehen und Bildinterpretation: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspek-*



- tive. Medienbildung und Gesellschaft 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Neuss, Norbert (Hrsg.). *Beruf Medienpädagog: Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*. München: kopaed, 2003.
- Niesyto, Horst. *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Langfassung einer Studie auf der Basis von Experten-Interviews in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Ludwigsburg: Verlag Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2004.
- Nohl, Arnd-Michael. *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich, 2006.
- Oevermann, Ulrich. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. v. Arno Combe u. Werner Helsper. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996. 70–182.
- Pietrass, Manuela. Medienbildung. *Handbuch Bildungsforschung*. Hrsg. v. Rudolf Tippelt. Opladen: Leske + Budrich, 2002. 393–408.
- Przyborski, Aglaja. *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Rein, Antje von (Hrsg.). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Verlag Julius Klinkhardt, 1996.
- Schäffer, Burkhard. Das Gruppendiskussionsverfahren in erziehungswissenschaftlicher Medienforschung. *Medien Pädagogik* 23.3.2001: <<http://www.medienpaed.com/01-1/schaeffer1.pdf>> [28.5.2007].
- Schäffer, Burkhard. *Generation – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Schell, Fred. Bedeutung von Medienkompetenz als Bildungsaufgabe und inhaltliche bildungspolitische Zielsetzung. *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. Hrsg. v. Fred Schell, Elke Stolzenberg u. Helga Theunert. München: kopaed, 1999. 272–281.
- Scherr, Albert. Jugendarbeit als Subjektbildung: Grundlagen und konzeptionelle Orientierungen jenseits von Prävention und Hilfe zur Lebensbewältigung. *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. Hrsg. v. Werner Lindner, Werner Tholeu. Jochen Weber. Opladen: Leske + Budrich, 2003. 33–45.
- Schütze, Fritz. Sozialarbeit als «bescheidene» Profession. *Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern: Erziehen als Profession*. Hrsg. v. Bernd Dewe, Wilfried Ferchhof u. Frank Olaf Radtke. Opladen: Leske + Budrich. 1992. 132–170.
- Schütze, Fritz. Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines «wilden» Wandlungsprozesses. *Lebensgeschichte als Text: Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse*. Marek Czyzewski u. a. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1994. 13–60.
- Schütze, Fritz. Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1. (2000): 49–96.
- Schwepe, Cornelia. Wie handeln SozialpädagogInnen? Rekonstruktionen der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit. *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Hrsg. v. Cornelia Schwepe. Opladen: Leske + Budrich, 2003. 145–165.



- Straub, Ingo. Neue Freunde durch neue Medien? Die Bedeutung computervermittelter Kommunikation für männliche Jugendliche. *MedienPädagogik* 12.10.2005: <<http://www.medienpaed.com/05-2/straub1.pdf>> [12.7.2006].
- Straub, Ingo. *Medienpraxiskulturen männlicher Jugendlicher: Medienhandeln und Männlichkeitskonstruktionen in jugendkulturellen Szenen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2006.
- Thole, Werner. *Kinder- und Jugendarbeit: Eine Einführung*. Weinheim u. München: Juventa, 2001.
- Thole, Werner. «Wir lassen uns unsere Weltsicht nicht verwirren»: Rekonstruktive, qualitative Sozialforschung und Soziale Arbeit – Reflexionen über ein ambivalentes Feld. *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Hrsg. v. Cornelia Schewpe. Opladen: Leske + Budrich, 2003. 43–65.
- Tiefel, Sandra. *Beratung und Reflexion: Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Walser, Karin. Professionelles Können in der Jugendarbeit. *Adoleszenz und pädagogische Praxis: Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit*. Hrsg. v. Vera King u. Burkhard K. Müller. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2000. 251–268.
- Welling, Stefan. *Chatten, Gamen, Downloaden – eine kritische Auseinandersetzung mit den Potenzialen einer milieusensitiven computerunterstützten Jugendarbeit*. Dissertation an der Universität Bremen, 2007.
- Welling, Stefan; Brüggemann, Marion. *Computerunterstützte Jugendarbeit und medienpädagogische Qualifizierung: Praxis und Perspektiven*. Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib), 2004.
- Wimmer, Michael. Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären: Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. v. Arno Combe u. Werner Helsper. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996. 404–447.
- Zacharias, Wolfgang. Zum Beispiel AG Inter@ktiv in München: Kommunale Netzwerk-Infrastrukturen – zwischen «Lebenswelt & Internet» und zwischen «Sinn & Cyber». *Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Hrsg. v. Hans-Uwe Otto u. Nadia Kutscher. München u. Weinheim: Juventa, 2004. 167–187.
- Zirfas, Jörg; Wulf, Christoph. Integration im Ritual: Performative Prozesse und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4.2 (2001): 191–208.

## Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und Jugend

Ulrike Wagner und Helga Theunert

*Die konvergente Medienwelt ist selbstverständlich in den Medienalltag von Kindern und noch mehr von Jugendlichen integriert. Diese Integration beginnt in früher Kindheit, wenn die Produkte crossmedialer Vermarktung als Medienprodukte, Spielzeug oder Gebrauchsgegenstände Eingang in die Kinderzimmer finden. Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept konvergenzbezogener Medienaneignung erläutert. Der Beitrag konzentriert sich darauf, Forschungsperspektiven zu reflektieren, die dem vernetzten Medienhandeln Heranwachsender unter inhaltlichen und methodologischen Aspekten gerecht werden. Das empirische Fundament bilden die Konvergenzstudien des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, die zwischen 2001 und 2007 durchgeführt wurden.*

### Definition konvergenzbezogener Medienaneignung

Der Begriff «Medienkonvergenz» wird nicht einheitlich verwendet, man könnte auch sagen, er zerläuft in alle Richtungen. Unsere Perspektive ist die der Nutzerseite und diese Perspektive leitet unsere Definition, die nachstehend mit Hilfe eines Beispiels erläutert wird:

Der Kinofilm *Spider-Man*, der 2002 zum Verkaufsschlager wurde, basiert auf einem Comic von 1962. Dazu wurden in den 1960er Jahren eine Zeichentrickserie und in den 1970er Jahren eine Fernsehserie produziert. 1996 gab es neue Folgen zur Fernsehserie. 2002 kam schliesslich der erste Spielfilm in die Kinos und 2004 *Spider-Man 2*. Zeitgleich erschien der Soundtrack und das Hörspiel auf dem Markt und begleitend dazu – neben Konsumprodukten wie Poster und Actionspielfiguren – im Lauf der Zeit eine ganze Palette weiterer Medienprodukte, von Videos und DVDs über Computerspiele bis hin zu Internetseiten mit Fan-Foren und Fan-Chats. Geht man auf die Homepage «[www.spider-man-der-film.de](http://www.spider-man-der-film.de)» findet sich in der Rubrik «*Spider-Man*-Produkte» ein Link auf das *Lego Movie Maker Set*.<sup>1</sup> Mit ihm ist es möglich, eigene Filme mit *Lego*-Figuren zu drehen, und zwar im vollausgestatteten Mini-Filmstudio inklusive *Spider-Man*-Kulisse, digitaler Videokamera mit USB-Kabel zum direkten Einspielen in den PC. Dort kann der Film dann beliebig weiter bearbeitet werden.

<sup>1</sup> Dieses Set wird von Lego mittlerweile nicht mehr angeboten.

Das Beispiel veranschaulicht erstens eine differenzierte crossmediale Vermarktungsstrategie, die sich sowohl auf die Verwertung eines Medieninhalts über mehrere Mediengattungen hinweg als auch auf die wechselseitigen mediale Verweise unterschiedlicher Produkte aufeinander bezieht (vgl. Siegert/Hautzinger 2006, S. 125). Es zeigt zweitens enge Verbindungslinien zwischen Medien- und Konsummarkt, z. B. in der Vermarktung von Lego-Figuren, die auf medialen Vorlagen beruhen. Digitalisierung und multifunktionale Endgeräte wie der PC haben solchen Strategien neue Impulse gegeben und für eine Erweiterung gesorgt. Die daraus entstandene Angebotspalette bringt denen, die sich an *Spider-Man* erfreuen

1. die Vervielfachung des Inhalts (z. B. Kinofilm auf DVD)
2. inhaltsähnliche Angebote (z. B. Computerspiel zum Film)
3. mediale Aktivitätsangebote rund um *Spider-Man* (z. B. verschiedene Internetseiten mit Informationen zu den Schauspielern, auf denen auch Fan-Chats und -Foren integriert sind) und
4. selbst zu gestaltende Aktivitäten (z. B. Legofiguren-Movie).

Die Nutzerseite hat es also mit dem Ergebnis crossmedialer Vermarktung und technischer Konvergenz zu tun. Zentral für die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer ist der Begriff der Medienaneignung<sup>2</sup>, der mit der Bestimmung von Medienkonvergenz aus ihrer Perspektive zusammengeführt wird. Medienaneignung bezeichnet den komplexen, subjektiv variierenden und variierten Prozess der Integration der Medien in den alltäglichen Lebens- und Erfahrungskontext. Dieser Prozess umfasst einerseits die Nutzungsstrukturen, z. B. Medienauswahl, Zuwendungsfrequenzen, Akzeptanz und Präferenzen. Er umfasst andererseits aber insbesondere die qualitativen Dimensionen der Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medien, deren Auffächerung und Klärung der sinnverstehenden Interpretation des Medienhandelns der Subjekte vor dem Hintergrund der jeweiligen Biografien und der persönlichen wie sozialen Lebensvollzüge vorbehalten sind (vgl. Theunert 2005, S. 115). In der Zusammenführung der Begriffe Medienkonvergenz und Medienaneignung bedeutet konvergenzbezogene Medienaneignung

- die Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medieninhalten, die ein Basisangebot medienpezifisch variieren und
- die Wahrnehmung, Realisierung und Konstruktion zielführender Verknüpfungen über das Medienensemble hinweg.

Dabei sind zwei Wege möglich:

1. die alternierende Nutzung von Einzelmedien

---

<sup>2</sup> Zu den Implikationen des Begriffs Medienaneignung und seiner theoretisch-methodischen Verortung in der medienpädagogischen Forschung vgl. Schorb/ Theunert 2000, Theunert/ Schorb 2004.

2. das Erschliessen der Palette medialer Repräsentationen und Funktionen über multifunktionale Medien. Hier können vom Markt vorgegebene technische und inhaltliche Verknüpfungen verfolgt werden oder eigene Verknüpfungen konstruiert werden.

Multifunktionale Medien fungieren als Schaltstellen in der konvergenten Medienwelt: Einerseits für das Rezipieren, das sich am PC bündeln lässt, der Fernseh-, Spiel- und Hörstation in einem ist. Andererseits bieten sie für alle, die mehr wollen, in Verbindung mit dem Internet kommunikative, interaktive und kreative Aktivitätsangebote. In deren Genuss kann kommen, wer den vom Markt vorgegebenen technischen und inhaltlichen Verknüpfungen folgt. Das wäre z. B. – um auf das Spider-Man-Beispiel zurückzukommen – die Webseite mit Informationen über das «Making-of» zum Film. Die Multifunktionalität der Medien Internet, PC und künftig zunehmend auch des Handy oder anderer mobiler Geräte bietet jedoch noch mehr, indem sie die Konstruktion eigener Verknüpfungen ermöglicht, z. B. über die kreative Adaption medialer Angebote, wie es im Fall des Spider-Man-Beispiels der «Movie Maker» erlaubt. Was mit diesem Werkzeug hergestellt wird, entzieht sich den vom Markt vorgegebenen Nutzungswegen und kann Spielräume für neue Formen des Mediengebrauchs eröffnen. Wer diese Spielräume realisiert, kann eigene Wege durch die konvergente Medienwelt gehen – der in unserer Untersuchung spannendste Fall, denn er erfordert die kreative Verwendung multifunktionaler Medien zu selbstbestimmten Zwecken.

Das Ergebnis konvergenzbezogener Medienaneignung erschöpft sich nicht im Zugang zu Inhalten, die auf diversen Medienträgern vervielfacht angeboten werden. Die konvergente Medienwelt, auf die sich das Medienhandeln heutiger Heranwachsender bezieht, impliziert vielmehr mediale Tätigkeiten auf unterschiedlichen Aktivitätsniveaus<sup>3</sup> und mit unterschiedlichem Ausmass an konstruktiven Anteilen. Das führt zu einschneidenden qualitativen Veränderungen im Medienerleben und in der Bedeutung, die Medien für die Lebensvollzüge gewinnen können.

### **Die Konvergenz-Studien**

Die bisher durchgeführten JFF-Konvergenz-Studien fokussieren insgesamt darauf, wie sich Medienaneignung von Heranwachsenden in der konvergenten Medienwelt gestaltet,

- welche medialen Kontexte und realen Lebensbedingungen den Ausschlag für medienübergreifende Vorlieben, Tätigkeiten und Interessen geben, die in der konvergenten Medienwelt verfolgt werden,

---

<sup>3</sup> So ist von einem eher niedrigen Aktivitätsniveau auszugehen, wenn den vorgegebenen Strukturen auf dem Medienmarkt nachgegangen wird, z. B. das Rezipieren des Films zu einer Fernsehserie. Ein höheres Aktivitätsniveau erreicht, wer sich seine eigenen Wege durch das Medienensemble zu seiner Präferenz bahnt, indem z. B. über das Recherchieren verschiedener Fanseiten im Internet einer bestimmten Fernsehpräferenz nachgegangen wird.

- welche Wege dafür gewählt werden,
- wie die Erträge konvergenzbezogener Medienaneignung in das eigene Denken und Handeln und die eigenen Lebensvollzüge integriert werden
- und – auf der Ebene handlungspraktischer Interpretation – ob diese Erträge als gewinnbringend im Sinne der Erweiterung von Medienkompetenz und souveräner Lebensführung zu qualifizieren sind oder aber zur Engführung des Horizonts von Heranwachsenden beitragen.

In den bisherigen Konvergenzstudien wurde dieses Forschungsprogramm mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen angegangen (Abbildung 1).

## Die Konvergenzstudien 2001 - 2007

### Fernseh-Internet-Konvergenz

Nutzung und Bewertung von Fernsehsendungen und deren Internetauftritten

Explorative Fallstudien im Kontext Familie (6 - 14 Jahre, n = 28)

### Konvergenzbezogene Mediennutzung

Nutzung und Bewertung des konvergenten Medienensembles

Quotierte Befragung (9 - 19 Jahre, n = 573)



### Aneignung der konvergenten Medienwelt

Qualitative Vertiefung konvergenzbezogener typischer Zugänge

Fallstudien (11 - 17 Jahre, n = 59)

#### Kontexte:

- Medienalltag
- soziale/ individuelle Lebensbedingungen

### Begleitendes Monitoring

Kinder- und jugendrelevante Entwicklungen des Medienmarktes

Quellenanalyse und Befragung von exemplarischen Heranwachsenden

### Aneignung von neuen Audioangeboten (Internetradio und Podcasts)

Nutzung und Bewertung sowie eigene Produktion von neuen auditiven Angeboten

Online-Befragung (10 - 27 Jahre, n = 135) und vier Online-Gruppengespräche (13 - 26 Jahre, n = 14)

Abbildung 1

Die erste Studie hatte explorativen Charakter und befasste sich mit der Verbindung zweier Medien: dem Fernsehen als Leitmedium von Kindern und dem Internet als

Schaltstelle der konvergenten Medienwelt. Durchgeführt wurden Fallstudien mit 28 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren im Familienkontext. Neben Interviews mit Eltern und Kindern kam ein eigens entwickeltes Verfahren zum Einsatz: die computergestützte Prozessbeobachtung, die es ermöglicht, die Navigation und die Äusserungen der Kinder simultan zu dokumentieren und als Einheit auszuwerten (vgl. Wagner 2002).

Die zweite Studie konzentrierte sich auf die Nutzungsstrukturen in Bezug auf das Medienensemble unter besonderer Berücksichtigung der multifunktionalen Medien PC und Internet. In Face-to-Face-Interviews wurden 573 Heranwachsende zwischen 9 und 19 Jahren befragt (vgl. Wagner u. a. 2004)

Parallel zu dieser Studie richtete unserer Kooperationspartner, der Lehrstuhl für Medienpädagogik an der Universität Leipzig, ein Monitoring ein. Hier findet eine kontinuierliche Beobachtung des Medienmarkts statt und es werden regelmässige Befragungen von «early adopters» durchgeführt, also von medienbegeisterten Heranwachsenden, die sich den Neuerungen des Medienmarktes besonders früh zuwenden.<sup>4</sup>

Die dritte Studie zielte auf die qualitativen Dimensionen konvergenzbezogener Medienaneignung und auf die Klärung entscheidender moderierender Faktoren in Medienalltag und Lebenswelt. Durchgeführt wurden 59 Fallstudien mit Heranwachsenden zwischen 11 und 17 Jahren. Diese wurden in Intensivinterviews mit Narrationsanreizen befragt und ihre persönlichen und sozialen Lebenskontexte wurden umfassend erhoben.

Aktuell wurde die vierte Studie abgeschlossen, die sich mit der Aneignung neuer auditiver Angebote, im Schwerpunkt Internetradio und Podcasts, beschäftigt. Diese explorative Studie umfasste eine teilstandardisierte Onlinebefragung von 135 Jugendlichen sowie vier Online-Gruppendiskussionen via Chat (vgl. Lauber/Wagner/Theunert 2007).

Die folgenden Ausführungen basieren im Schwerpunkt auf den Ergebnissen der dritten Studie (vgl. Wagner/Theunert 2006). In dieser Untersuchung wurden drei Zugänge zur konvergenten Medienwelt vertieft verfolgt, die sich in ihren Grundzügen aus der Analyse der konvergenzbezogenen Mediennutzungsstrukturen herauschälen liessen: Die Heranwachsenden, die einen action- oder spielorientierten Zugang zur konvergenten Medienwelt gezeigt hatten oder durch eine breite und vielfältige Nutzung des Medienensembles auffielen, wurden erneut untersucht, um ihre Motivlagen und Interessen sowie die von ihnen favorisierten Inhalte bzw. Aktivitäten zu erfassen und ihre Aneignungsweisen vor dem Hintergrund der konkreten persönlichen und lebensweltlichen Bedingungen, ihrer Medienausstattung und den Fähigkeiten zu deren Handhabung nachzuzeichnen.

---

<sup>4</sup> Weitere Informationen unter: [www.medienkonvergenz-monitoring.de](http://www.medienkonvergenz-monitoring.de)

### Methodische Zugänge

Den Ausgangspunkt zur Erfassung der qualitativen Dimensionen konvergenzbezogener Medienaneignung boten zwei für Heranwachsende zentrale Zugänge zur konvergenten Medienwelt, die sich beide als thematische Zugänge erweisen:

1. Der Zugang über favorisierte mediale Inhalte und Tätigkeiten. Diese konzentrierten sich auf Film, Fernsehen und Computerspiele.
2. Der Zugang über medienaffine Interessen. Dabei handelt es sich zum einen um Interessen, die sich direkt auf ein Medium (z. B. Spielkonsole) oder auf eine mediale Angebotssorte (z. B. PC-Spiele) beziehen. Zum anderen handelt es sich um Interessen, für die Medien in spezifischer Art und Weise herangezogen werden, z. B. eine Sportart, zu der Events, Informationen, Aktive, Vorbilder gesucht werden.<sup>5</sup>

### Das Medienhandeln Heranwachsender am Beispiel

Wie sich nun Medienhandeln in einem vernetzten und weit verzweigten Medienensemble darstellt, illustriert das folgende Beispiel (Abbildung 2):

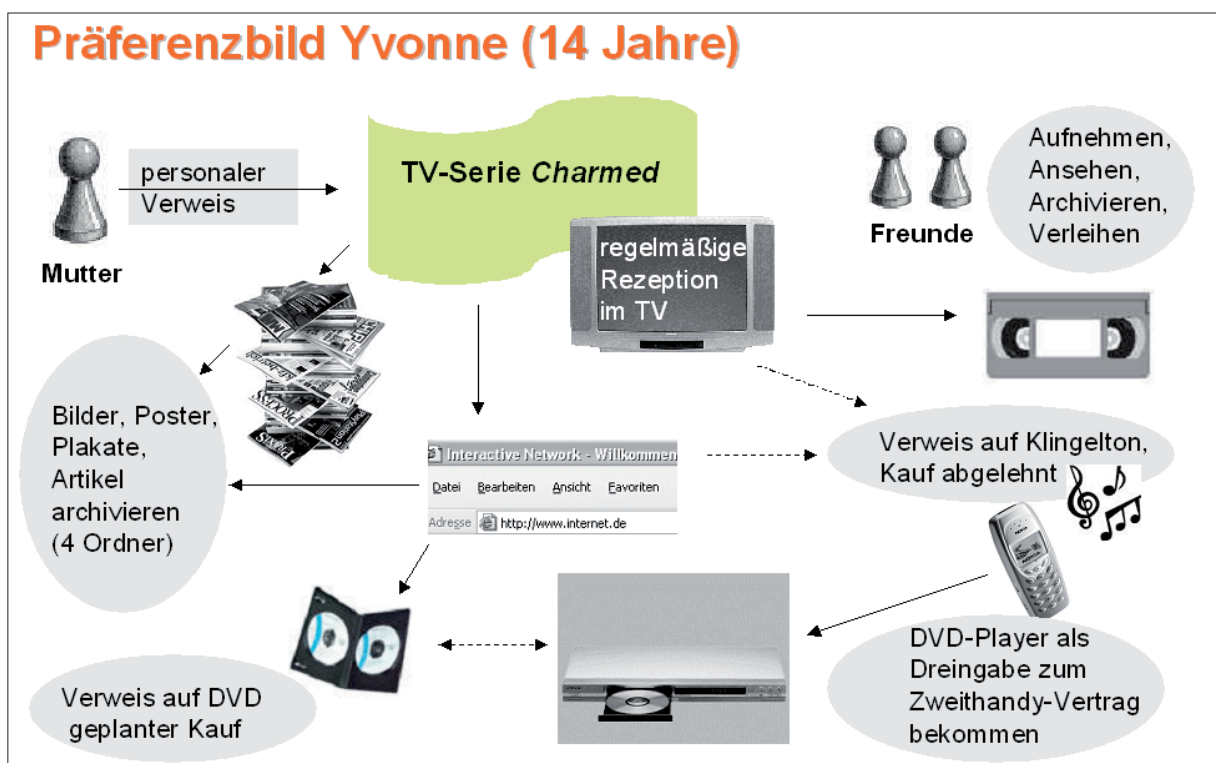


Abbildung 2

<sup>5</sup> Der Begriff des Interesses orientiert sich an der Münchener Interessentheorie (Schiefele 19782) und wird gefasst als Person-Gegenstands-Beziehung, deren wichtigste Merkmale eine hohe persönliche Wertschätzung und eine positive emotionale Befindlichkeit während der Ausübung des Interesses sind (Krapp 2006, S. 40).

Die 14-jährige Yvonne wählte als Präferenz die Fernsehserie *Charmed*, um im Interview darüber zu sprechen. Auf die Serie wurde sie von ihrer Mutter aufmerksam gemacht, die wusste, dass Yvonne früher gern die Serie *Buffy* gesehen hatte, eine thematisch ähnliche Serie. Yvonne sieht *Charmed* regelmässig und sie nimmt sie immer auf Video auf, um eine vollständige Sammlung zu erhalten. Die Videos verleiht sie auch an Freundinnen. Seit kurzem besitzt Yvonne einen DVD-Player. Sie hat ihn als Dreingabe zu einem Handyvertrag bekommen, den sie nur deswegen abgeschlossen hat, denn eigentlich hatte sie bereits ein Handy. Nun wünscht sie sich die kompletten Staffeln der Serie auf DVD. Den Hinweis dazu hat sie im Internet gefunden, wo sie nach Bildern und Hintergrundinformationen zu *Charmed* und den zugehörigen Schauspielerinnen gesucht hat. Ebenfalls im Internet, aber auch im Fernsehen hat sie ausserdem Verweise auf den Klingelton wahrgenommen, der sie jedoch nicht interessiert, weil ihr der Klingelton zu *Buffy*, den sie schon hat, besser gefällt. In Zeitschriften findet Yvonne noch Artikel, Poster und Bilder und heftet sie, genauso wie das Material, das sie sich aus dem Internet holt, fein säuberlich in Ordnern ab.

Dieses Präferenzbild, das mit jedem/jeder Heranwachsenden gemeinsam im Verlauf des Intensivinterviews zu einem präferierten Medienangebot erstellt wurde, leistet mehrere Dinge:

Es zeigt, dass eine konkrete Präferenz in der Regel nicht mehr über ein einzelnes Medium verfolgt wird, sondern über mehrere Medien und den Verknüpfungen zwischen ihnen. Das Beispiel verdeutlicht, wie komplex subjektives Medienverhalten ist. Der Medienumgang folgt einer durch und durch subjektiven Logik, angestossen vom Markt oder vom persönlichen Umfeld, entdeckt durch Anregung oder durch Zufall: Dies erweist sich als ein zentrales Merkmal des Medienhandelns in der konvergenten Medienwelt. Medienhandeln ist zunehmend beeinflusst von individuellen Bedingungen. So kann ein und derselbe Ausgangspunkt sehr unterschiedliche Bewegungsverläufe im Medienensemble nach sich ziehen, je nach den individuellen Motiven, Bedürfnissen sowie den sozialen und medialen Kontexten. Methodisch gibt das Beispiel einen Überblick über den Bewegungsablauf in Bezug auf eine mediale Vorliebe. Das Erstellen des Präferenzbildes erweitert die Äusserungsmöglichkeiten der Heranwachsenden: Zu den rein verbalen Äusserungsformen des Interviews kommt eine weitere, die es ihnen über Symbole gestützt ermöglicht, Medienrepräsentationen zu explizieren. Das Medienverhalten dazu kann so im Dialog mit der Forscherin bzw. dem Forscher aufgeblättert werden und Routinen können besser erläutert werden. Mit Hilfe dieses Präferenzbildes ist das Medienhandeln in Bezug auf eine Vorliebe dokumentiert und steht damit als weitere Materialquelle neben dem aufgezeichneten Dialog über das gegenstandsbezogene Medienhandeln für die Auswertung zur Verfügung.



### ***Das Erhebungsinstrumentarium***

Die Erhebung in der dritten Konvergenzstudie bestand aus zwei Teilen, dem ca. 15-minütigen Kontaktinterview<sup>6</sup> und dem ca. einstündigen Intensivinterview, das in fast allen Fällen bei den Heranwachsenden zu Hause durchgeführt wurde.

Dieses Intensivinterview mit Narrationsanreizen, in dessen Rahmen auch das oben erläuterte Präferenzbild erstellt wurde, bildete den zentralen Bestandteil der qualitativen Erhebung: Es rankte sich um die beiden oben beschriebenen inhaltlichen Zugänge zum Medienensemble und die medienübergreifenden Nutzungswege und Tätigkeitsschwerpunkte beim Verfolgen der medialen Präferenzen und medienaffinen Interessen. Dazu wurden die Befragten aufgefordert, jeweils eine mediale Präferenz bzw. ein Interesse auszuwählen. Dadurch explizieren sie ihr Medienhandeln, z. B. bei einer medialen Präferenz wie einem favorisierten Kinofilm, was sie daran mögen und warum er ihnen wichtig ist, welche Medien und medialen Tätigkeiten im Zusammenhang mit diesem Film eine Rolle spielen und in welche sozialen Kontexte die Beschäftigung faktisch eingebettet ist bzw. welche Wünsche diesbezüglich bestehen. Aus einem Set von Medienkärtchen wählten sie die für die genannte Vorliebe relevanten Medien aus und erläuterten anhand der Kärtchen, welche Medien und medialen Tätigkeiten in welchem Ausmass, mit welchen Funktionen und in welchen sozialen und medialen Kontexten bei der Beschäftigung mit der gewählten Präferenz bzw. dem gewählten Interesse von Bedeutung sind und in welcher Beziehung die Medien und medialen Tätigkeiten dabei zueinander stehen. Ergänzend wurde nach Beschränkungen und Wünschen hinsichtlich der medialen Zuwendung gefragt. Zudem erfolgte eine explizite Rückversicherung hinsichtlich der Exemplarität des gewählten Beispiels für das individuelle Medienhandeln.<sup>7</sup>

Für die Erfassung der Medienaneignung liefern die Kontextinformationen wichtige Interpretationshintergründe. Diese beziehen sich auf die personalen und sozialen Kontexte, also auf die lebensweltlichen Bedingungen der Heranwachsenden, und auf die medialen Kontexte, z. B. Zugangsorte zu Medien, familiäre Medienausstattung, aber auch auf die Rolle medialer Verweisquellen, auf bestimmte Medieninhalte und zugehörige Anschlussmedien bzw. -tätigkeiten. In das Intensivinterview integriert war ausserdem ein Kurzfragebogen, der der Erhebung der häuslichen und persönlichen Medienausstattung sowie den soziodemografischen Angaben (Alter und Geschlecht der Geschwister, Bildungsstand und Beruf der Eltern) diene. Im Gedächtnisprotokoll zum Intensivinterview wurden Besonderheiten der Be-

---

<sup>6</sup> Das Kontaktinterview wurde zumeist telefonisch, in manchen Fällen auch face-to-face durchgeführt. Es diene zunächst der Abklärung der Bereitschaft der Heranwachsenden, sich nochmals befragen zu lassen. Dieses Interview enthielt vor allem Fragen zu den Mediennutzungsstrukturen, wie z. B. mediale Ausstattung, subjektive Wichtigkeit der Einzelmedien, Präferenzen in Bezug auf Computerspiele, Fernsehsendungen und Kinofilme sowie den Medienbezug der Interessen und Freizeitbeschäftigungen.

<sup>7</sup> Das Intensivinterview wurde in einer Audioaufnahme aufgezeichnet, das Präferenzbild zusätzlich auf Papier festgehalten.

fragten, des Gesprächsverlaufs und der Interviewsituation sowie Beobachtungen zum sozialen Kontext festgehalten.

### ***Der Weg zur Identifizierung der Muster konvergenzbezogener Medienaneignung***

Den kontextorientierten Erhebungsverfahren folgt der Schritt der kontextorientierten Auswertung und Interpretation. Das kontextuelle Verstehen der Medienaneignung geht von der Prämisse aus, dass sich Medienaneignung als Prozess der Integration von Medien in den alltäglichen Lebens- und Erfahrungskontext der Individuen vollzieht (Schorb/Theunert 2000, S. 34). Ziel der Konvergenzstudie war die Herausarbeitung typischer Muster konvergenzbezogener Medienaneignung. Ein klassisches Vorgehen der qualitativen Kinder- und Jugendmedienforschung zur Identifizierung überindividueller Muster sind Einzelfallstudien mit anschließender Typenbildung durch Vergleich der Fälle in relevanten Dimensionen (vgl. Paus-Haase 2000). Das Vorgehen der aktuellen Studie folgte diesem Prinzip, wobei jedoch Modifikationen notwendig wurden, da ein möglichst forschungsökonomisches Verfahren zu entwickeln war, das im Folgenden genauer erläutert wird. Das Auswertungsverfahren zur Identifizierung der Muster konvergenzbezogener Medienaneignung war ein mehrstufiger Prozess (siehe Abbildung 3), der in den entscheidenden Phasen im Projektteam diskursiv validiert wurde.<sup>8</sup>

- Prüfung des Materials auf Ergiebigkeit und Konvergenzrelevanz  
Das Verfahren umfasst zunächst die Prüfung der Interviews auf Ergiebigkeit und vor allem auf Konvergenzrelevanz. Dies erfolgte an zwei Stellen, wie Abbildung 3 zeigt. Diese Relevanz war gegeben, wenn sich im Medienhandeln der Heranwachsenden jene Merkmale zeigten, die wir in unserer Definition konvergenzbezogener Medienaneignung als zentral erachten, z. B. die Erweiterung der Fernsehvorliebe über Videos, DVD oder Internetseiten oder auch über Aktivitäten in Fan-Communitys.

- Erstellung der Medienhandlungsprofile  
Im Zentrum des Auswertungsverfahrens stehen die Medienhandlungsprofile. Deren Struktur wurde auf der Basis von 15 ergiebigen Fällen, die als Einzelfallinterpretationen erstellt wurden, herausgeschält. In diese Medienhandlungsprofile wurden alle verfügbaren Informationen zum Medienhandeln in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand, die ausgewählte Präferenz bzw. das Interesse, inklusive der kontextbezogenen Informationen aus den verschiedenen Erhebungsinstrumenten (Kontaktinterview, Intensivinterview, Präferenzbild, Kurzfragebogen und Gedächtnisprotokoll) systematisch einbezogen. Das gegenstandsbezogene Medienhandlungsprofil ersetzte eine fragengeleitete freiformulierende Einzelfallinterpretation

---

<sup>8</sup> Eine detaillierte Darstellung zum Ablauf des Auswertungsverfahrens findet sich in Gebel 2006.

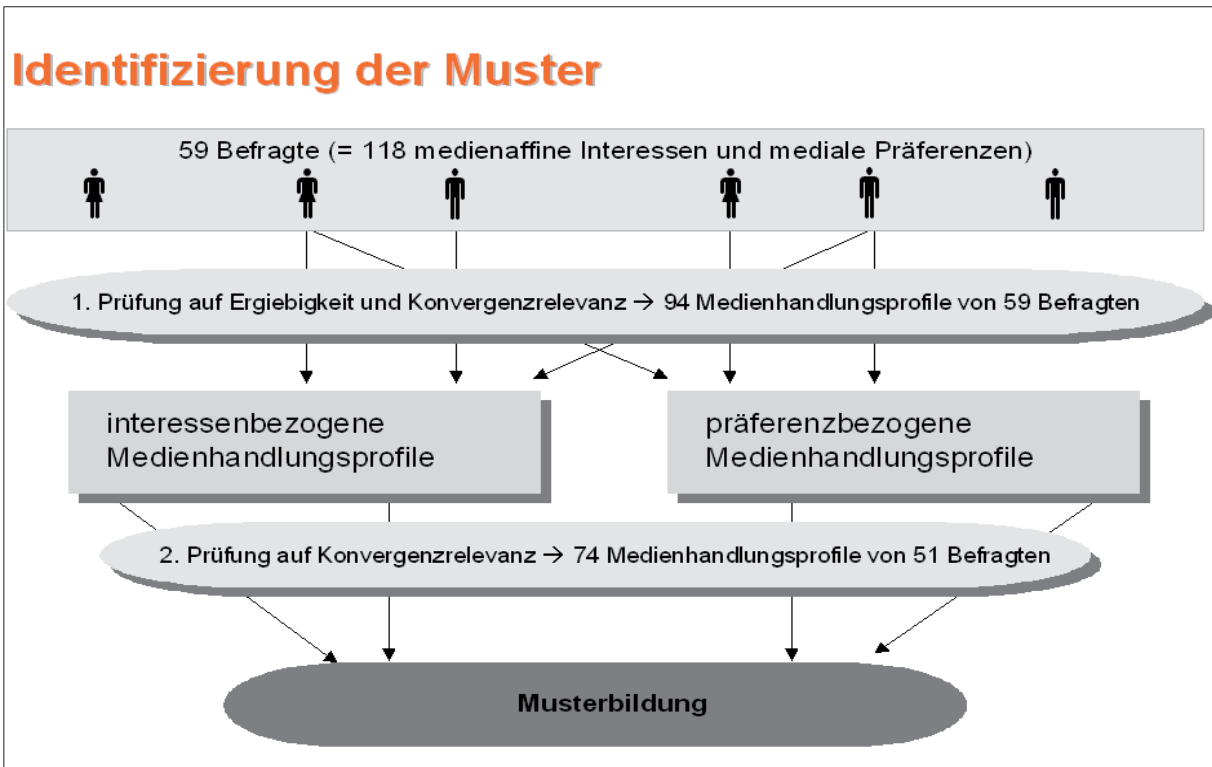


Abbildung 3

und fasste die zum Gegenstand (Interesse bzw. Präferenz) gehörigen medialen Nutzungswege interpretierend zusammen, unter Berücksichtigung folgender Interpretationshintergründe:

- Beschaffenheit des Gegenstands (des Interesses bzw. der Präferenz)
- Zugehörige mediale Angebote
- Funktionen des Mediumgangs
- Zugrundeliegende Motive
- Soziale, mediale und personale Kontexte.

Ergänzend wurden Detailinformationen zu folgenden Punkten festgehalten:

- Mediale und personale Verweise (z. B. Wahrnehmung eines Hinweises auf einen Chat zur Sendung im Abspann; Hinweis eines Freundes auf ein Computerspiel zum Film)
- Mediale und personale Materialquellen (z. B. Ausleihen beim Freund, Bestellung im Internet etc.)
- Medienbezogene Tätigkeiten (z. B. Spielen, Rezipieren, Sammeln etc.).

Nicht für alle Befragten konnte die maximale Anzahl von zwei gegenstandsbezogenen Medienhandlungsprofilen erstellt werden. Das war z. B. der Fall, wenn bei der Prüfung des erhobenen Materials kein Konvergenzbezug erkennbar war. Letztendlich standen 74 Medienhandlungsprofile von 51 Befragten für die Identifizierung der Muster konvergenzbezogener Medienaneignung zur Verfügung.<sup>9</sup>

- Bildung der Muster

Die Medienhandlungsprofile wurden in Hinblick auf Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit in folgenden Vergleichsdimensionen abgeglichen und gruppiert:

- Funktion der konvergenzbezogenen und allgemeinen Medienzuwendung in Bezug auf das Interesse bzw. die Präferenz
- Art und Ausmass der Zuwendung zu medialen Inhalten und ihren Verknüpfungen
- Art und Ausmass der Integration der konvergenzbezogenen medialen Beschäftigungen in die eigenen Lebensvollzüge
- Identitätsrelevanz der konvergenzbezogenen Medienaneignung.

Unter methodologischer Perspektive entspricht dieses Vorgehen der Bildung von empirisch begründeten Typen nach einem vierstufigen Verfahren, wie es Kluge (2000) beschreibt: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen, Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten, Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung sowie Charakterisierung der Typen.

Für die Identifizierung der insgesamt fünf Muster wurden zunächst die Medienhandlungsprofile jener 15 Befragten herangezogen, die zu Beginn ausführlich interpretiert worden waren. Anhand der Profile dieser Befragten wurden die Muster entlang der vier oben genannten Vergleichsdimensionen in ihrem Kern charakterisiert. Alle weiteren Medienhandlungsprofile wurden mit diesen Charakterisierungen abgeglichen und daraufhin geprüft, ob sie sich zuordnen lassen, worin die Abweichungen bestehen und ob sich weitere Muster zeigen. Aufgrund der Komplexität der Prozesse konvergenzbezogener Medienaneignung und der Anzahl der berücksichtigten Vergleichsdimensionen, waren in den stärker besetzten Mustern weitere Differenzierungen notwendig:

- Bei drei der fünf Muster wurden Ausprägungen gebildet. Sie präsentieren zwar den Kern des jeweiligen Muster, zeigen jedoch in einzelnen Elementen deutliche Abweichungen, z. B. hinsichtlich der Intensität, mit der sich die Heranwachsenden in die konvergente Medienwelt begeben.

---

<sup>9</sup> Bei acht Befragten erwies sich der Medienumgang weder für den Zugang über medienaffine Interessen noch in Bezug auf die mediale Präferenz als konvergenzrelevant. Ihr Medienumgang in Bezug auf diese beiden Gegenstände bezog sich nicht auf mehrere Medien und sie gingen keinerlei Verweisen zwischen den medialen Angeboten zu diesen Gegenständen nach.

- Um dem konkreten Medienhandeln der Befragten möglichst gerecht zu werden, wurde zudem darauf geachtet, bedeutsame Variationen darzustellen, die sich entweder innerhalb eines Musters oder innerhalb einer Ausprägung zeigten.

Die Musterbildung auf Basis der Medienhandlungsprofile bedeutet im Ergebnis, dass Befragte mit ihren gegenstandbezogenen Profilen verschiedenen Mustern bzw. auch verschiedenen Ausprägungen zugeordnet wurden.<sup>10</sup> In jedem Fall bleiben jedoch die Befragten Träger der Muster, denn ihre persönlichen und sozialen Kontexte sind in ihren Medienhandlungsprofilen integriert. Das ermöglicht es, die Muster, einzelne Ausprägungen und Variationen konvergenzbezogener Medienaneignung an Fallbeispielen, also an konkreten Kindern und Jugendlichen zu veranschaulichen.

### **Ergebnisse: Die Muster konvergenzbezogener Medienaneignung**

Um den Ertrag des methodischen Vorgehens zu veranschaulichen, werden die zentralen Ergebnisse kurz skizziert:<sup>11</sup>

#### ***Die Muster im Einzelnen***

Auf der Basis der Medienhandlungsprofile wurden fünf Muster konvergenzbezogener Medienaneignung herausgearbeitet, die die subjektiv unterschiedlichen Wege Heranwachsender in der konvergenten Medienwelt bündeln.

- Die Aussengeleiteten – Medien als Konsumraum

*Gute Zeiten, schlechte Zeiten* oder *Sponge Bob*, die Heranwachsenden im Muster «Aussengeleitete» verfolgen fast ausschliesslich die Angebote, die in ihrer Peergroup populär sind. Darüber sichern sie ihre soziale Einbettung. Sie konzentrieren sich zumeist auf rezeptionsorientierte Tätigkeiten wie Fernsehschauen oder Musikhören oder auf Computerspielen. Das Fernsehen ist für fast alle das zentrale Medium, sei es als Ausgangsmedium oder als Verweisgeber auf andere, leicht zugängliche Angebote. Die «Aussengeleiteten» zeigen ein recht niedriges Aktivitätsniveau, d. h., sie folgen den vom Markt vorgegebenen Wegen und lassen sich gerne vom Freundes- oder Familienkreis mit konvergenten Angeboten «versorgen». Dieses Muster ist mit 26 der 59 Befragten am stärksten bestückt. Es dominieren jüngere Befragte und solche mit niedrigem Bildungshintergrund. Innerhalb des Musters finden wir zwei Ausprägungen: Diejenigen, die «mitnehmen, was am Weg liegt», nutzen eher beiläufig, was in der konvergenten Medienwelt zu popu-

---

<sup>10</sup> z. B. mit ihrem interessenbezogenen Medienhandlungsprofil dem einen, mit ihrem präferenzbezogenen einem anderen Medienaneignungsmuster zugeordnet sind oder mit beiden Profilen in verschiedenen Ausprägungen des gleichen Musters verortet sind.

<sup>11</sup> Diese Kurzdarstellung der Ergebnisse ist in ähnlicher Form veröffentlicht in Theunert/Wagner 2007. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse findet sich in Wagner/Theunert 2006.

lären Angeboten wie z. B. *Harry Potter* leicht auffindbar ist. Jene, die «planvoll das eigene Erleben ausbauen», halten sich an feste Anlaufstellen im Medienensemble, wenn sie gezielt nach Mehrwert zu favorisierten Angeboten suchen.

- Die Integrierenden – Medien als Spezialisierungsraum

Diese Heranwachsenden verfolgen ein Interesse<sup>12</sup>, dem sie hohe persönliche Relevanz zuweisen, z. B. spielen sie selbst aktiv Fußball. Ihr Medienhandeln rund um dieses Interesse dient entsprechend vorrangig der Identitätsstabilisierung und zusätzlich der sozialen Einbettung. Im Vordergrund stehen rezeptionsorientierte Tätigkeiten, wofür das Fernsehen und für die Älteren das Internet wichtige Medien sind. Die Suche nach vertiefenden Informationen zu ihren Interessen bildet einen entscheidenden Antrieb in ihrem Medienhandeln. Die Wahl der Wege durch die konvergente Medienwelt entscheidet sich an der Frage, wie die eigenen Kenntnisse zu einem bestimmten Interessengebiet am besten optimiert werden können. In diesem Muster bündeln sich 18 Befragte, überwiegend Jungen und ältere Heranwachsende. Zwei Ausprägungen sind zu unterscheiden: Diejenigen, die «das Angebotsspektrum begeistert abklappern», durchforsten das Medienensemble inklusive des Internet intensiv, um möglichst viele Informationen zu sammeln. Jene, die «pragmatisch den Zusatznutzen abgreifen», nutzen die Medien funktional, einmal erkundete Wege, die zielführend sind, behalten sie bei.

- Die Expandierenden – Medien als Lebensraum

Diese Heranwachsenden tauchen in mediale Kultwelten wie z. B. *Herr der Ringe* ein bzw. gestalten Teile ihres sozialen Lebens in den Medien. Sie spielen und kommunizieren oder beteiligen sich an virtuellen Communities. Ihre virtuellen Beziehungen sind emotional belegt, ihr Medienhandeln dient der sozialen Erfahrung und Einbettung und es tangiert ihre persönliche und soziale Identität. Alle Heranwachsende schätzen das Internet, weil es Zusatzinformationen und Ergänzungsangebote bietet oder virtuelle Beziehungen ermöglicht. 10 Mädchen und 6 Jungen, überwiegend älter, zeigen dieses Aneignungsmuster. Drei Ausprägungen sind zu finden: Bei den Heranwachsenden, die «sich einer Kultwelt zuordnen», dominieren rezeptionsorientierte Beschäftigungen wie fernsehen, Videos ansehen und Bücher lesen. Nur in dieser Ausprägung bündeln sich Befragte mit niedrigem Bildungshintergrund. Die zweite Ausprägung bestücken Fans von Computer-Rollenspielen, die darüber «in eine Fantasiewelt eintauchen». Einige Heranwachsende «legen sich in den Medien eine Welt an», knüpfen und pflegen dort Beziehungen, erkunden das Leben in anderen Kulturen und tauschen sich darüber mit Gleichgesinnten aus.

---

<sup>12</sup> Vgl. Fussnote 4.

- Die Missionierenden – Medien als Präsentationsraum

Diese Heranwachsenden sind stark in jugendkulturellen medialen Szenen wie der *Counter-Strike*- oder Manga-Szene verankert und gehen dort rezeptions- und spielorientierten sowie kommunikativen Tätigkeiten nach. Auch vertiefende Informationen zu ihren Präferenzen spielen eine wichtige Rolle. Sie verharren aber nicht nur in den medialen Welten, sondern übertragen diese in reale soziale Kontexte. Im Zentrum stehen für diese Heranwachsenden Zugehörigkeit zur und Anerkennung in der realen und virtuellen Peergroup. Das Medienhandeln in dieser Einbettung ist höchst identitätsrelevant. Darüber hinaus suchen sie öffentliche Anerkennung, sei es durch ihren Expertenstatus oder durch Inszenierung der virtuellen Peergroup. Diesem Muster gehören zwei ältere Jungen mit hohem Bildungshintergrund sowie ein älteres und ein jüngeres Mädchen mit tendenziell niedrigem Bildungshintergrund an.

- Die Kreativen – Medien als Gestaltungsraum

Von deutlich medienaffinen Interessen, z. B. Computerspiel oder japanische Popmusik, ausgehend, stellen diese Heranwachsenden eigenständige Verzahnungen in der konvergenten Medienwelt her. Spielen, Kommunizieren und Rezeption wird gleichermaßen geschätzt. Insbesondere aber machen sie sich die technischen Möglichkeiten der multifunktionalen Medien zu Nutze, kreativ und eigentätig neue mediale Inhalte zu erstellen. Diese Eigenproduktionen sind ein wichtiger Bestandteil in der Auseinandersetzung mit ihren Interessen. Ihr Medienhandeln ist höchst identitätsrelevant: Es gewährleistet soziale Einbettung, hebt sie aber durch die Unkonventionalität zugleich von der Peergroup ab und verschafft Anerkennung. Dieses Muster zeigen zwei Jungen und ein Mädchen. Sie sind 16 bzw. 17 Jahre alt und stammen aus hohem Bildungsmilieu.

### **Die Muster im Vergleich**

Abbildung 4 verdeutlicht Nähen und Übergänge zwischen den Mustern und ihren Ausprägungen. Sie zeigt ausserdem, dass die Muster sich sowohl nach dem Niveau konvergenzbezogener Medienaneignung als auch nach dem Bildungsniveau unterscheiden.

Ein niedriges Konvergenz-Niveau zeigt sich bei den «Aussengeleiteten» und «Integrierenden», insbesondere bei denen, die «mitnehmen, was am Weg liegt», und «pragmatisch den Zusatznutzen abgreifen»: Diese Heranwachsenden machen sich ihre favorisierten Inhalte auf verschiedenen Trägern verfügbar oder bereichern ihre Interessen auf Routinewegen an. Die Ausprägungen «planvoll das eigene Erleben ausbauen» und «begeistert das Angebotsspektrum abklappern» befinden sich im Übergang zu einem höheren Niveau. Hier zeigen sich Nähen zu jenen, die «sich Kultwelten zuordnen», und zu jenen, die «sich in den Medien eine Welt anlegen». Diese Heranwachsenden agieren vorwiegend rezeptions- oder spielorientiert, in



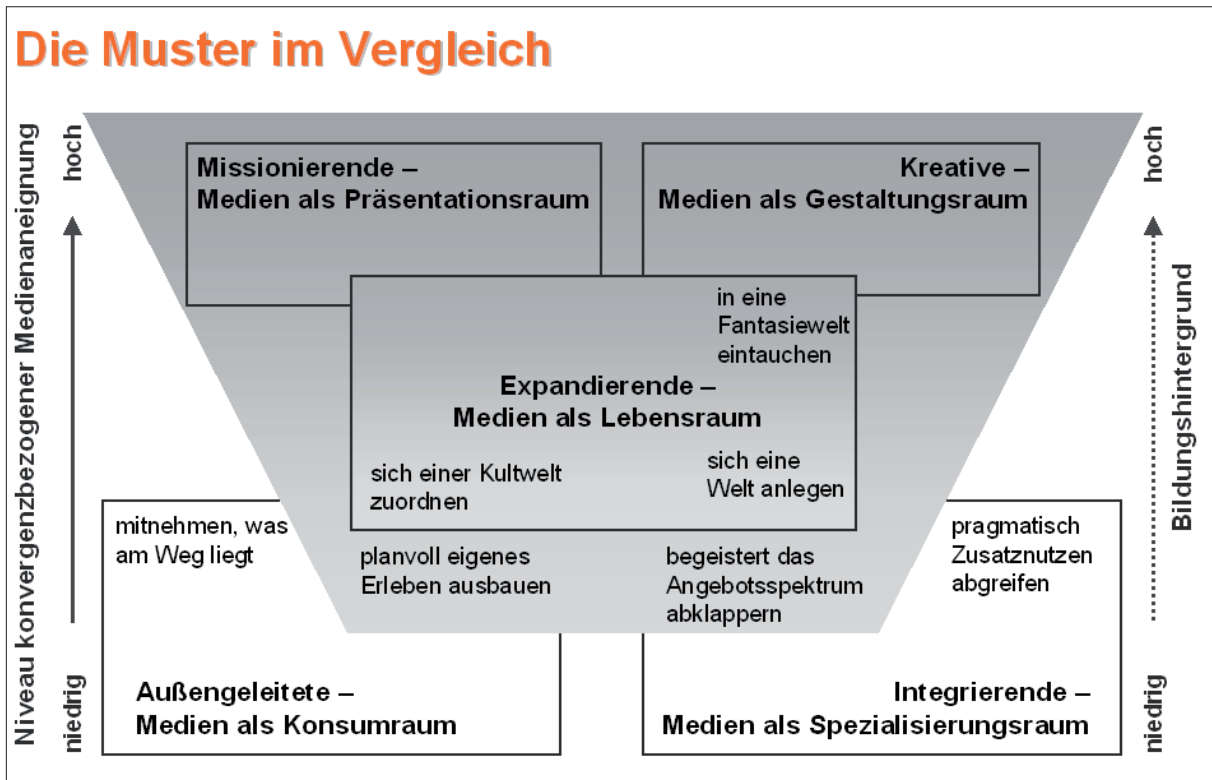


Abbildung 4

Ansätzen erkunden sie jedoch bereits andere Tätigkeiten wie Kommunizieren und beginnen den Mehrwert der konvergenten Medienwelt gezielt abzuschöpfen. Ein hohes Niveau zeigt sich vor allem bei den «Missionierenden» und bei den «Kreativen», aber auch bei einigen Befragten im Muster der «Expandierenden», wie das Trapez verdeutlicht. Den Ausschlag für ein hohes Niveau konvergenzbezogener Medienaneignung geben:

- Ein starkes Involvement in Bezug auf Präferenzen und Interessen, verstärkt durch Eltern und vor allem die Peergroup, motiviert zum Eintauchen in die konvergente Medienwelt.
- Ein hoher Stellenwert von Computer und Internet verbunden mit beträchtlicher Eigenaktivität kennzeichnet das Medienhandeln.
- Strukturwissen und medientechnische Fähigkeiten bilden die Voraussetzungen für die komplexen Zugänge zur konvergenten Medienwelt.

In allen drei Punkten fällt ein hohes Konvergenz-Niveau zusammen mit einem höheren Bildungshintergrund:

- So finden sich im dunklen Trapez vorwiegend Jugendliche aus hohem Bildungsmilieu. Je dunkler der Farbverlauf wird, desto eindeutiger ist diese Prä-

senz, d. h., die beiden Muster «Missionierende» und «Kreative» werden fast nur noch von Jugendlichen bestückt, die als bildungsbevorzugt gelten können.

- Jugendliche aus dem niedrigen Bildungsmilieu finden sich verstärkt in den Mustern «Medien als Konsumraum» und «Medien als Spezialisierungsraum», in denen rezeptions- und spielorientierte Nutzungsprioritäten oder Spezialinteressen wie etwa Sport im Vordergrund stehen. Lediglich in den Schnittmengen mit dem Muster «Medien als Lebensraum» zeigen sie Ansätze einer komplexeren konvergenzbezogenen Mediennutzung. Allerdings bleibt auch hier eine rezeptionsorientierte Haltung weitgehend bestehen, denn im Vordergrund stehen insbesondere mediale Kultwelten wie z. B. *Star Wars* mit den zugehörigen medialen Fanaktivitäten.

### **Qualitative Forschung bezogen auf die konvergente Medienwelt**

Die Verzahnung von Medienträgern, Inhaltsangeboten und Aktivitätsangeboten bedeutet kein einfaches Mehr an medienbezogenen bzw. medienbasierten Handlungsmöglichkeiten, sondern sie bedeutet eine veränderte Qualität von Medienhandeln. Dies ist dort zu beobachten, wo es um die rezeptions- und konsumorientierte Zuwendung zu den Angeboten der konvergenten Medienwelt geht, aber auch dort, wo die Möglichkeiten zu eigenaktivem Gestalten, Produzieren und Selbstpräsentieren realisiert werden. Für den Forschungsprozess hat diese veränderte Qualität vor allem Auswirkungen auf zwei Aspekte:

- Sie zeigt sich erstens in einer erhöhten Komplexität der Medienaneignungsprozesse. Wie die Ergebnisse deutlich machen, reicht es nicht mehr aus, zu fragen, warum eine bestimmte Fernsehserie oder ein bestimmtes Computerspiel favorisiert werden. Das Medienerleben konzentriert sich zunehmend auf die Erweiterungen, die über die konvergente Medienwelt zugänglich sind. In dem Kontext sind z. B. Fragen danach zu stellen, warum das Erleben einer Fernsehserie durch ein bestimmtes Computerspiel und einen bestimmten Chat erweitert wird, während vergleichbare Angebote nicht beachtet werden.
- Die veränderte Qualität zeigt sich zweitens in den erhöhten individualisierten Anteilen des Medienhandelns: Selbst wenn die Vorlieben für mediale Inhalte oder Tätigkeiten sich ähneln, die Wege zur Befriedigung können erheblich differieren. Die konvergente Medienwelt gibt verschiedene Wege vor und die Kreativität von Heranwachsenden erweitert diese bzw. schafft zusätzliche Wege. So folgen Fans von actionreicher Unterhaltung z. B. den Wegen, die ihr Startmedium weist, andere lassen sich von ihrem sozialen Umfeld leiten, wieder andere von der virtuellen Fan-Community und wieder andere entdecken per Zufall neue Varianten, die sie sich passgerecht machen. Am Ende können alle bei bestimmten Angeboten anlangen, auf dem Weg dorthin haben sie jedoch unterschiedliche und für ihr Medienhandeln bedeutsame Erfahrungen gemacht.

Mit der Erweiterung der medienbasierten Interaktionsmöglichkeiten geht noch eine andere Veränderung in der Qualität von Medienerleben einher. Sie bezieht sich

- erstens auf die Interaktion mit Medien bzw. Programmen im Sinne von Mensch-Maschinen-Kommunikation, etwa bei Computerspielen, und
- zweitens auf die soziale Interaktion, die mittels Medien vonstatten geht, z. B. im Chat oder Computerrollenspiel.

Beides impliziert eigenwillige und damit immer auch individualisierte Handlungspotenziale, deren mediale Referenzsysteme durch eigene Entscheidung und Aktivität ausgestaltet (z. B. Spielrahmen), variiert (z. B. Mods) oder transzendiert (z. B. Eigenproduktion) werden können. Im Forschungsprozess tritt den Forschenden die eigenwillige Handlung oder das Handlungsergebnis gegenüber, ohne dass sich darüber das mediale Referenzsystem sicher orten liesse.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird abschliessend das forschungsmethodische Vorgehen der dritten Konvergenzstudie in Hinblick auf die weitere Erforschung von vernetztem Medienhandeln reflektiert.<sup>13</sup>

### ***Kontextorientierung als Leitlinie für die adäquate Erfassung der Medienaneignung***

Qualitative Sozialforschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie soziale Phänomene nicht isoliert, sondern in ihrer kontextuellen Einbettung betrachtet. Um die subjektiven Prozesse der Medienaneignung nachzuzeichnen, sind die Lebenskontexte der untersuchten Subjekte und die medialen Kontexte ihres Medienhandelns die entscheidenden Schlüssel. Anders als bei den sozialen Kontexten wurden und werden die medialen Kontexte in der qualitativen Medienforschung oftmals nur oberflächlich behandelt oder gar ganz ausgespart. Unter den Bedingungen einer konvergenten und interaktionsorientiert zu nutzenden Medienwelt sind jedoch gerade die medialen Kontexte stärker in den Blick zu nehmen. Sie bilden Referenzsysteme des subjektiven Medienhandelns,

- die die Folie für die subjektive Interpretation und Orientierung liefern, z. B. bei massenmedialen Angeboten,
- die den Rahmen für mediale Aktivitäten abstecken, wie z. B. bei den interaktiv zu nutzenden Medien, und
- die als Startpunkte und Leitsysteme für die Erschliessung der umliegenden Medienwelt fungieren, und zwar als crossmediale Strategie seitens der Medien oder als subjektiv gestaltete Erweiterung.

---

<sup>13</sup> Die Grundlage für die folgenden Ausführungen findet sich in Theunert 2007.

Inhalte und Erscheinungsformen der in Gebrauch genommenen Medien, die (me- dien-) technischen oder kognitiven Voraussetzungen für ihren Gebrauch und ihre Verzahnung erweisen sich als konstitutiv für das subjektive Medienhandeln, das entsprechend zu diesem Referenzsystem konsequent in Beziehung gesetzt werden muss.

### ***Sinnliche und symbolische Dimensionen als wichtige Dimensionen im vernetzten Medienhandeln***

In der Konvergenzstudie wurde mit der Methode des leitfadenbasierten Interviews mit Narrationsanreizen das Spektrum der Möglichkeiten vernetzten Medienhandeln aufgefächert. Die Grenzen, an die man dabei stösst, sind jedoch mit stark auf Verbalisierung gerichteten Erhebungsmethoden nicht zu überwinden. Notwendig wären an dieser Stelle Beobachtungsverfahren, die sehr zeitaufwändig und aus forschungsökonomischen Gründen oft nicht realisierbar sind. Nicht an Sprache gebundene Erhebungsmethoden<sup>14</sup> oder Methoden, die die Eigenproduktionen von Heranwachsenden zum Ausgangspunkt nehmen (vgl. Niesyto 2001, Witzke 2004), erweisen sich als ertragreich, um sich der Lebens- und Medienwelt Heranwachsender zu nähern. Erst mit diesen Methoden, die eine Rekonstruktion der sinnlichen und symbolischen Dimensionen des Medienerlebens und Medienhandeln erlauben, wäre die Komplexität der Medienaneignungsprozesse in der konvergenten Medienwelt adäquat zu erfassen.

### ***Exemplarität sichert den Zugang zum vernetzten Medienhandeln Heranwachsender***

Der exemplarische Zugang über konkrete präferierte Inhalte und Interessen der Heranwachsenden erwies sich als wertvoller Türöffner zum vernetzten Medienhandeln. Die Frage nach den subjektiven Vorlieben schaffte zunächst einen Gesprächsanreiz, der den Befragten Möglichkeiten eröffnete, über einen Ausschnitt ihres medialen Alltags zu berichten. Angereizt über Symbole war diese Explikation im Dialog mit den Forschenden nicht allein auf Verbalisierung gerichtet, sondern eröffnete eine weitere Ebene des Ausdrucks. Dieses Vorgehen erfordert die Rückversicherung bei den Befragten, um die Exemplarität für das Medienhandeln zu untermauern. So stand ein flexibles Erhebungsinstrumentarium zur Verfügung, dass diese Exemplarität hervorhob, aber auch den Einblick in die Präferenzstruktur der Befragten erlaubt. Über solche Methoden kann es gelingen, Einblicke in das Medienhandeln zu erhalten, die sich zu überindividuellen Mustern bündeln lassen.

---

<sup>14</sup> Vgl. für die Erforschung des Medienumgangs von Kindern Paus-Haase 1998 und Theunert/Schorb 1996.

### ***Individualisierung von Medienhandeln erfordert die Konzentration auf den Einzelfall***

Die oben skizzierte Entwicklung der Individualisierung von Medienhandeln, das zunehmend der subjektiven Logik des/der Einzelnen folgt, zeitigt Auswirkungen auf das forschungsmethodische Vorgehen. Fast zwangsläufig rückt der Einzelfall in den Vordergrund, an dem sich zunächst individuelles Medienhandeln interpretieren lässt. Interpretieren bedeutet dabei, das Handeln der Erforschten zu verstehen und ihre Orientierungen zu identifizieren, d. h. begrifflich zu erfassen. Im nächsten Schritt sind aber nicht nur die Orientierungen selbst interpretierend zu erfassen; vor allem der spezifische Erfahrungsraum, in dem die Genese dieser spezifischen Orientierungen zu suchen ist, ist begrifflich-theoretisch zu explizieren (Bohnsack 2007, S. 142). Die Identifizierung überindividueller Muster hat zum Ziel, das Allgemeine im Besonderen zu entdecken (vgl. Lamnek 2005). Die Einzigartigkeit des Einzelfalls ist und bleibt dabei die zentrale Quelle qualitativer Medienforschung. Dessen Abstraktion zu einem Musterträger – oder wie Alfred Schütz es formuliert zu einem «Homunculi» – macht jedoch erst den eigentlichen Ertrag qualitativer Medienforschung aus und löst vor allem ihr wesentliches Ziel ein, nämlich praxisrelevante Ergebnisse zu generieren.

### **Literatur**

- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 6. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2007.
- Gebel, Christa. «Die Konvergenzstudien.» *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*. Hrsg. von Ulrike Wagner u. Helga Theunert. BLM-Schriftenreihe Bd. 85. München: Verlag Reinhard Fischer, 2006. 35–60.
- Krapp, Andreas. «Interesse an Bilderwelten. Die Perspektive der Pädagogischen Psychologie.» *Bilderwelten im Kopf: Interdisziplinäre Zugänge*. Hrsg. von Helga Theunert. München: kopaed, 2006. 37–52.
- Kluge, Susann. «Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung.» *Forum Qualitative Sozialforschung [Online-Journal]*, 1(1), 2000.  
Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs>, Abrufdatum: 10.1.2006.
- Lamnek, Siegfried. *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2005.
- Lauber, Achim; Wagner, Ulrike; Theunert, Helga. «Internetradio und Podcasts – neue Medien zwischen Radio und Internet: Eine explorative Studie zur Aneignung neuer Audioangebote.» Abrufbar unter: [www.jff.de](http://www.jff.de)
- Niesyto, Horst (Hrsg.). *Selbstaussdruck mit Medien: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed Verlag, 2001.
- Paus-Haase, Ingrid. *Heldenbilder im Fernsehen: Eine Untersuchung zur Symbolik von Favoritenserien in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Paus-Haase, Ingrid. «Medienrezeptionsforschung mit Kindern – Prämissen und Vorgehensweisen: Das Modell der Triangulation.» *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. Hrsg. von Ingrid Paus-Haase u. Bernd Schorb. München: kopaed, 2000. 15–32.

- Schiefele, Hans. *Lernmotivation und Motivlernen*. München: Ehrenwirth, 1978<sup>2</sup>.
- Theunert, Helga; Schorb, Bernd (Hrsg.). *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder*. BLM-Schriftenreihe Bd. 37, München: Verlag Reinhard Fischer, 1996.
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga. «Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung.» *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. Hrsg. von Ingrid Paus-Haase u. Bernd Schorb. München: kopaed, 2000. 33–57.
- Siegert, Gabriele; Hautzinger, Nina. «Marketing und Vermarktung unter Konvergenzbedingungen.» *Konvergenzmanagement und Medienwirtschaft*. Hrsg. von Matthias Karmasin und Carsten Winter. München: Verlag W. Fink, 2006. 117–130.
- Theunert, Helga; Schorb, Bernd. «Sozialisation mit Medien: Interaktion von Gesellschaft – Medien – Subjekt.» *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie: Impulse für die Jugendforschung*. Hrsg. von Dagmar Hoffmann u. Hans Merckens. Weinheim. München: Juventa, 2004. 203–219.
- Theunert, Helga. «Medienkonvergenz – eine neue Herausforderung für die medienpädagogische Forschung.» *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. Hrsg. von Hubert Kleber. München: kopaed, 2005. 111–124.
- Theunert, Helga. «Qualitative Medienforschung.» *Handbuch Medienpädagogik*. Hrsg. von Friederike von Gross, Kai-Uwe Hugger u. Uwe Sander. Wiesbaden: VS-Verlag, 2007 (im Erscheinen).
- Theunert, Helga; Wagner, Ulrike. «Neue Wege durch die konvergente Medienwelt: Eine Untersuchung zur konvergenzbezogenen Medienaneignung von 11- bis 17-Jährigen.» *medien + erziehung*, 51. Jg., Nr. 1, 2007, 42–50.
- Wagner, Ulrike. «Fernseh-Internet-Konvergenz: Was fangen Heranwachsende damit an? Ergebnisse einer Explorationsstudie im Auftrag von BML, IZI und ZDF.» *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion veranstaltet von BLM und ZDF*. Hrsg. von Helga Theunert u. Ulrike Wagner. München: Verlag Reinhard Fischer, 2002. 15–72.
- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga; Gebel, Christa; Lauber, Achim. *Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn: Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender*. München: Verlag Reinhard Fischer, 2004.
- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga (Hrsg.). *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*. BLM-Schriftenreihe Bd. 85. München: Verlag Reinhard Fischer, 2006.
- Witzke, Margrit. *Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur: Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung*. München: kopaed, 2004.

## Multimediale Kommunikationsarchitekturen

Herausforderungen und Weiterentwicklungen der Forschungen  
im Kulturraum Internet

Winfried Marotzki

### Abstract

*Im Folgenden setze ich mich mit der Frage auseinander, wie der sich rasch verändernde kulturelle Raum Internet forschungsmässig zu erschliessen ist. Dabei möchte ich weniger den aktuellen Stand der Internet Forschung bilanzieren, das ist durch verschiedene einschlägige Publikationen bereits geschehen. Vielmehr werde ich mich darauf konzentrieren, die Hauptveränderungen des Internet in den letzten Jahren zu skizzieren, um daran anknüpfend einige ausgewählte methodische Probleme, die damit verbunden sind, zu bearbeiten<sup>1</sup>.*

### 1. Trends: Die Diskussion um das Schlagwort «Web 2.0»<sup>2</sup>

Prominent wurde der Ausdruck «Web 2.0» durch den Verleger Tim O'Reilly. Im Jahr 2004 veranstaltete der O'Reilly Verlag eine «Web 2.0 conference» – die seitdem jährlich stattfindet – unter dem Motto «The Web As Platform».<sup>3</sup> Diese Veranstaltung markiert den Beginn einer weit ausgedehnten und ausgesprochen kontroversen Diskussion über das Label Web 2.0, die O'Reilly zu einem klärenden Artikel veranlasste, der im Firmenweblog des Verlags im September 2005 veröffentlicht wurde.<sup>4</sup>

Ich möchte im Folgenden kurz die drei für mich zentralen Web 2.0-Phänomene skizzieren, nämlich: (1) Kollaboration. Dazu rechne ich auch Blogging im Sinne eines gemeinsamen Schreibens und Kommentierens, (2) Sharing im Sinne des Tauschens von kulturellen Objekten sowie (3) die Transformation von der klassischen Online-Community zum «Social Networking».

#### 1.1 Kollaboration und Weblogs

Das WWW hat in den 1990er Jahren nicht zuletzt aufgrund seiner einfachen Benutzbarkeit das Internet zu einem Massenmedium gemacht. Wir sehen nun im Web 2.0 die, wie Geert Lovink kritisch formuliert, «Vermassung» von Partizipations-

<sup>1</sup> Ich danke Ben Bachmair, der mir in seinem Koreferat wertvolle Hinweise und letztlich eine Bestätigung meines Weges, multimediale Kommunikationsarchitekturen zu analysieren, gegeben hat.

<sup>2</sup> Benjamin Joerissen verdanke ich wesentliche Hinweise und inhaltliche Anregungen, die mich letztlich zu der klaren Struktur dieses Abschnitts geführt haben.

<sup>3</sup> <http://www.web2con.com/web2con/> [19.03.2006]

<sup>4</sup> <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> [20.11.2006]

diensten<sup>5</sup>, damit aber auch von Partizipationschancen und möglichen Bildungsanreizen. Das bedeutet, ein Megatrend besteht darin, dass Partizipation und Kollaboration sich nicht mehr nur in Form von Insellösungen innerhalb des WWW darstellen, sondern dass sich tatsächlich das WWW selbst von einer Sammlung verlinkter Hypertextseiten zunehmend in einen grossen Partizipationsraum transformiert. Das Ziel der Herstellung enger persönlicher Bindungen weicht in vielen Bereichen einer Projektorientierung nach dem Modell der 2001 gegründeten Wikipedia. «Wikipedia (...) ist ein Projekt zum Aufbau einer Online-Enzyklopädie in mehreren Sprachversionen. (...) Bestand hat, was von der Gemeinschaft akzeptiert wird. Bisher haben international etwa 285.000 angemeldete und eine unbekannte Anzahl von nicht angemeldeten Benutzern Artikel zum Projekt beigetragen. Mehr als 7.000 Autoren arbeiten regelmässig an der deutschsprachigen Ausgabe mit.» (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> [24.8.2007])<sup>6</sup> Mit Hilfe der Wiki-Technologie kann jeder Autor bzw. jede Autorin Artikel ohne Anmeldung verfassen oder bestehende Artikel verändern. Die Richtigkeit, die Angemessenheit und die Qualität der Artikel werden nach dem Prinzip der sozialen Validierung sicher gestellt, d. h. es gibt keine Redaktion im engeren Sinne, sondern die Autoren/-innen und Benutzer/innen korrigieren sich gegenseitig. Der Entscheidungsprozess, ob ein neuer Artikel aufgenommen wird, obliegt ebenfalls der Community.

Wikipedia ist sicherlich das Paradebeispiel für gelungene Kollaboration und geteilte Autorenschaft im WWW, das eine Diskussion über die Frage entfacht hat, warum so viele Leute zum Nulltarif eine so gigantische Leistung vollbringen (vgl. auch Frost 2006). Weitere Beispiele für solche gelungenen Kollaborationen wären Social News ([www.digg.com](http://www.digg.com)<sup>7</sup>, [reddit.com](http://reddit.com)<sup>8</sup>) und nicht zuletzt die OpenSource-Bewegung im Allgemeinen.

Weblogs sind zunächst nicht auf geteilte Autorenschaft hin ausgelegt, jedoch erlaubt die Kommentarfunktion von Einträgen im übertragenen Sinne die Produktion von Gesamtartikulationen, denen eine geteilte Autorenschaft zugrunde liegt. Während auch statische html-Seiten schon Anfang der 90er Jahre in Weblog-Form (also nach dem Prinzip der chronologischen Erweiterung einer html-Seite) geführt wurden, hat die Verbreitung von Blogging-Software und vor allem Weblog-Hosting-Anbietern die Einrichtung von Weblogs in einem Masse vereinfacht, das zu

<sup>5</sup> Dass dies auch seine Schattenseiten und kritischen Momente hat, liegt auf der Hand. Es würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, dies hier zu diskutieren. Ich möchte zumindest auf einen Artikel Geert Lovinks verweisen, der verschiedene problematische Aspekte des Web 2.0 kritisch diskutiert (Lovink 2006)

<sup>6</sup> «Mittlerweile existiert Wikipedia in mehr als 250 Sprachen. Im September 2004 überschritt der Umfang des Gesamtprojekts die Grenze von einer Million Artikel, mittlerweile sind es über 8 Millionen. Die deutschsprachige Wikipedia enthält derzeit mehr als 620.000 Artikel, die englische über 1,9 Millionen (Stand: August 2007).» (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> [24.8.2007])

<sup>7</sup> «Digg is all about user powered content. Everything is submitted and voted on by the Digg community.» (<http://www.digg.com/>)

<sup>8</sup> «reddit is a source for what's new and popular online. reddit learns what you like as you vote on existing links or submit your own!» (<http://reddit.com/>)



einem extremen Anwachsen der Anzahl von Weblogs geführt hat, die mit einer Vielzahl interaktiver Merkmale ausgestattet sind.

Weblogs, oft (irreführend) als Online-Tagebücher wahrgenommen<sup>9</sup>, wurden ursprünglich dazu verwendet, Internet-Funde zu verbreiten und zu archivieren (also eine Art Logbuch für Internet-Navigationen). Die Technologie existiert seit Mitte der 1990er Jahre, doch erst seit einigen Jahren zeigt sich in diesem Bereich eine Dynamik, die heute enorme Ausmasse erreicht hat. Nach Statistiken des Weblog-Suchservices Technorati.com hält diese Dynamik unverändert an<sup>10</sup>. Eine zentrale Rolle kommt inzwischen den oft professionell (und redaktionell) betriebenen «Knowledge-Blogs» zu, die rein thematisch orientiert sein können, also im Grunde News-Verteiler darstellen. Weblog-Einträge können von Lesern kommentiert werden, so dass diese damit auch zu Autoren werden. In ihrer ethnographischen Studie über kleinere Weblogs mit begrenzter Leserschaft stellen Bonnie Nardi, Diane Schiano und Michelle Gumbrecht den sozialen Charakter dieser Form des Bloggens deutlich heraus. Die Rückmeldung der Leser stellt danach einen wesentlichen Anreiz zum Bloggen dar (Nardi/Schiano/Gumbrecht 2004, 224). Eine weitere Art der sozialen Vernetzung stellen blogrolls dar. Darunter versteht man in Blogs anlegbare Listen von anderen Blogs, so dass auf diese Weise sichtbar wird, welcher Gemeinschaft von Bloggern sich dieser Blog selbst zurechnet (Blogosphere). Wie weit diese soziale Vernetzung geht, ist nicht ganz transparent, unzweifelhaft ist aber der enorme Verbreitungsgrad, der nicht zuletzt mit der einfachen Bedienbarkeit der Software zusammenhängt. Die so genannte RSS-Technologie trägt ein Weiteres dazu bei. Durch sie können Weblogs in normale Internetseiten eingebunden werden (weblogs syndication), so dass dadurch die Verbreitung exponentiell wächst.

Weblogs haben vor allem eine nicht zu unterschätzende politische Funktion (vgl. beispielsweise El Ahl u. a. 2006). Die riesige Zahl kritischer Online-Tagebücher machen autoritären Staaten wie China, Iran oder Ägypten schwer zu schaffen. Denn solche Blogs, die sich im Sekundentakt vermehren, stellen Öffentlichkeit über totgeschwiegene Ereignisse her. Insofern betont Technorati.com diesen basisdemokratischen Aspekt zu Recht: «The power of weblogs is that they allow millions of people to easily publish their ideas, and millions more to comment on them. Blogs are a fluid, dynamic medium, more akin to a ‚conversation‘ than to a library – which

---

<sup>9</sup> Der Vergleich ist insofern problematisch, als dass das Tagebuch klassischerweise nicht zur Veröffentlichung gedacht ist; sein intimer Charakter ist geradezu konstitutiv für die durch es angestrebte Form der «radikalen» Selbstreflexion. Ein Weblog als echtes Tagebuch zu führen, käme wohl nicht selten einem sozialem Selbstmord gleich. Ausserdem treten Weblogs in unterschiedlichen Formen und Funktionen auf, die häufig eher einem Journal oder einem Logbuch gleichen. Falls das Weblog eine Form der Reflexion wäre, die das Tagebuch abgelöst hat – aber das wäre erst zu zeigen –, wäre ein Vergleich höchst aufschlussreich, dennoch bleiben die beiden Phänomene in der Sache verschieden.

<sup>10</sup> Im Juni 2003 wurden 450.000 Weblogs verzeichnet, im November 2004 4,5 Millionen, im Juni 2006 waren es über 45 Millionen und im August 2007 99,9 Millionen.

is how the Web has often been described in the past. With an increasing number of people reading, writing, and commenting on blogs, the way we use the Web is shifting in a fundamental way. Instead of primarily being passive consumers of information, more and more Internet users are becoming active participants. Weblogs allow everyone to have a voice.» (<http://support.technorati.com/support/siteguide> [24.8.2007]).

### 1.2 Sharing

Dienste, die auf dem Tausch oder dem Mitteilen von kulturellen Objekten im weitesten Sinne basieren, haben in den letzten Jahren massenhafte Verbreitung gefunden:

*Social Bookmarking* (<http://del.icio.us>) erlaubt es, Links zu Internetseiten (Favoriten) zusammenzustellen und sie über del.icio.us anderen allgemein (der del.icio.us Community) oder speziellen Gruppen (Familie, Freunde, Arbeitskollegen, Arbeitsgruppenmitglieder etc.) zugänglich zu machen. Durch die Bookmarks anderer können Sachgebiete schneller erschlossen werden: «Everything on del.icio.us is someone's favorite – they've already done the work of finding it» (<http://del.icio.us/about/> [24.8.2007]). Insbesondere die Organisation der Bookmarks ist in del.icio.us durch eine freie Verschlagwortung (über sogenannte «tags») wesentlich effizienter als auf dem heimischen Computer über hierarchische Listen (folder). Für Arbeitsgruppen ergeben sich dadurch effiziente Möglichkeiten der Kollaboration, indem Einzelne der ganzen Gruppe Bookmarks in organisierter Form zur Verfügung stellen können oder in der eigenen Arbeit auf jene Bookmarks zurückgreifen können, die andere Arbeitsgruppenmitglieder für besonders hilfreich halten.

*Photo-Sharing* besteht im Kern darin, die eigenen Photos Online zu stellen und sie dadurch anderen verfügbar zu machen. Dieses geschieht in Online Photo-Galerien, Photo-Communities oder auch in Photo-Blogs. Typisch für moderne Photo-Communities wie beispielsweise flickr.com ist die Möglichkeit, Bilder zu kommentieren und sie zu verschlagworten (taggen). «Flickr hat nach eigenen Angaben ca. 5.000 Seitenzugriffe pro Minute und über sieben Millionen registrierte Benutzer. Laut der Suchmaschine Alexa gehört Flickr damit zu den tausend am stärksten frequentierten Seiten im Internet. Die Anzahl der eingestellten Fotos betrug am 24.08.2007 ca. 1,2 Milliarden.» (<http://de.wikipedia.org/wiki/Flickr> [24.8.2007]) Die Erlaubnis zum Betrachten der Bilder kann auch auf eine Gruppe von flickr-Nutzern eingeschränkt werden, damit besteht die Möglichkeit, Photos in definierbaren Gruppen (z. B. der eigenen Familie) zu teilen. «82 % der Nutzer stellen ihre Bilder aber jedermann zu Verfügung» (<http://de.wikipedia.org/wiki/Flickr> [24.8.2007]). Als bekanntester Vertreter des *Video-Sharing* ist sicherlich die Plattform «YouTube» zu nennen, auf der seit Februar 2005 die Benutzer kostenlos Video-Clips

ansehen und hochladen können. Man findet dort Film- und Fernsehausschnitte, Musikvideos sowie selbstgedrehte Filme. Sogenannte «Video-Feeds» können in Blogs oder auf Webseiten eingebunden werden.

«Täglich werden etwa 65.000 neue Videos hochgeladen und 100 Millionen Clips angesehen (Stand: Oktober 2006). Von Nutzern beanstandete oder als anstössig gemeldete Videos werden von YouTube-Mitarbeitern überprüft und gegebenenfalls gelöscht. Die Popularität von YouTube lässt sich aus der grossen Gemeinschaft erklären, die Video-Dateien hochladen, bewerten und kommentieren kann. YouTube ist seit seiner Gründung rasant zum führenden Videoportal im Internet aufgestiegen. Derzeit geht man von einem Marktanteil von etwa 47 Prozent aus. Nach dem Erfolg von YouTube versuchen in Deutschland die privaten Fernsehsender, auf den Zug aufzuspringen. Im August 2006 bekannte sich RTL als Initiator der Video-Community Clipfish, nur wenige Wochen später beteiligte sich ProSiebenSat.1 Media mit 30 Prozent am Konkurrenten MyVideo. Dennoch ist YouTube auch in Deutschland weiterhin Marktführer.» (<http://de.wikipedia.org/wiki/Youtube> [28.8.2007])

Die meisten dieser Dienste bilden mittlerweile ein dichtes Netz an dynamisch aufeinander zugreifenden Inhalten, eine gigantische Tauschplattform, so dass sich die oben schon aufgeworfene Frage aufdrängt, warum so viele Menschen kulturelle Werte in dem genannten Sinne öffentlich anderen zur Verfügung stellen. Ich will dieser Frage jetzt nicht weiter nachgehen, sondern kurz auf das dritte Zentralphänomen des Web 2.0 eingehen.

### **1.3 Social Networking**

Das Web 2.0 ist, das ist eine weitere Perspektive, durch die Entbindung von Inhalten aus den Grenzen bestimmter Plattformen charakterisiert. Aggregation, die partielle Integration von Inhalten auf anderen Seiten, ist eines der auffälligsten äusseren Merkmale des Web 2.0. Die Einheit von Ort («Site») und Inhalt wird aufgelöst zugunsten des Prinzips der «Syndication». So können z. B. flickr-Fotografien, Online-Bookmarks, Youtube.com-Videos etc. dynamisch im eigenen Weblog erscheinen; somit werden sie zu einem Artikulationsbeitrag innerhalb der eigenen Weblog-Peergroup. Durch die direkte Einbeziehung von Inhalten wächst das Internet als soziales Netz damit partiell auch über die Grenzen geschlossener Services (Communities, Networking-Sites etc.) zusammen.

Das Prinzip Sozialer Netzwerke findet zunehmend Eingang in Communities, die zuvor als klassische chat- oder forenbasierte Communities realisiert wurden. Das bedeutet, dass Communities gleichsam an den Rändern durchlässig werden. Sie vernetzen sich miteinander. Diese Entwicklung vollzieht sich in der Regel als *Integration* neuer Technologien – ein Beispiel aus dem deutschsprachigen Internet ist die jugendkulturelle Foren- und Chatcommunity uboot.com, die inzwischen durch

Weblogs und (allerdings marginal platzierte) Freundesfreunde-Listen ergänzt wurde (vgl. <http://dextah1.uboot.com/> [20.11.2006]).

Die wesentliche Erneuerung des Community-Gedankens basiert auf dem Prinzip der sozialen Netzwerke. In Anlehnung an das small world-Theorem stehen, einer alten These Stanley Milgrams zufolge, weltweit alle Menschen miteinander über relativ wenige Vermittlungsgrade (Freundesfreunde) in Beziehung (Holzer 2005; Milgram 1967). Die neuen Onlinecommunities nutzen dieses Prinzip überwiegend, indem sie jedem Nutzer die Freundesfreunde (also die Kontakte zweiten Grades, üblicherweise abgekürzt als FOAF: Friend of a Friend) sichtbar und zugänglich machen. Auf diese Weise sind zunächst solche Communities entstanden, in denen das social networking selbst im Mittelpunkt steht, sei es zu privaten Zwecken (friendster.com, myspace.com, facebook.com) oder zu beruflichen (xing.com, linkedin.com). Wie bereits die «Ur-Onlinecommunity» The Well (die in San Francisco lokalisiert ist), weisen Soziale Netze oft einen «glokalen» Charakter auf, indem sie einerseits globale Kontakte ermöglichen, andererseits aber aber Lokalisierungsfunktionen bieten (inzwischen z. B. durch dynamische Erstellung von geographischen Übersichten oder Listen). Vereinzelt, so z. B. aktuell in der Community «Die Lokalisten», steht die Online-Vernetzung im urbanen Raum sogar im Vordergrund.

Insgesamt betrachtet lässt sich zusammenfassen, dass insbesondere das Prinzip der Sozialen Netze eine Tendenz zu Community-Formen hervorbringt, die nicht scharf abgegrenzt, sondern an ihren Rändern zunehmend «ausgefranst» sind. Je dezentralisierter ein soziales Netzwerk strukturiert ist, desto mehr ist es auf technische Lösungen angewiesen. Die Herausbildung der Blogosphäre ist ein Beispiel dafür; der enorme Erfolg von sozialen Netzwerk-Angeboten ein anderes.

Was – jenseits der berechtigten Kritik an der marketing-strategischen Ausschachtung und Ausweitung dieses Labels – die Idee des «Web 2.0» charakterisiert, ist nicht etwa, dass mit ihm völlig neue Ideen über Sozialität realisiert würden (wie häufig suggeriert wird). Das Small-World-Theorem, auf dem das Social Networking beruht, wurde von Stanley Milgram bereits in den 1960er Jahren formuliert (vgl. Milgram 1967), und das zur gleichen Zeit entworfene «Projekt Xanadu» des britischen Soziologen Ted Nelson zielte auf die technische Implementierung eines globalen Hypertext-Systems ab, das, weit über das frühe WWW hinausgehend, auf partizipativer Interaktion, Annotation, Zitation, Kollaboration und Semantisierung bzw. Kommentierung beruhte, und das im Übrigen für die Entwicklung der Weblog-Technologien wichtige Anreize lieferte. Kernideen des «Web 2.0» stammen mithin aus den 1960er Jahren. Doch viele dieser Ideen wurden in der frühen Phase des World Wide Web nicht implementiert, während andere Netze und Services aufgrund der Anforderungen an technische Kenntnisse grossen Nutzergruppen niemals zur Verfügung standen. Entscheidend ist die Verknüpfung und Vernetzung von Text, Bild, Video und Audio. Einerseits wird das Netz zunehmend von selbstproduzierten Fotos und Videos (flickr.com, youtube.com) oder auch Audiobeiträ-

gen (Podcasts) dominiert, die häufig unmittelbar dem sozialen Alltag der Nutzer entstammen und diesen inszenieren. Ein besonderes Beispiel sind hier die sog. Moblogs – «mobile» Fotoblogs, deren Beiträge mit der Handykamera aufgenommen und unmittelbar in das Weblog hochgeladen werden. In der umgekehrten Richtung werden Online-Beiträge zunehmend auf mobilen Geräten konsumiert. Dies gilt v. a. für Podcast und Video-Podcasts, die auf den beliebten MP3-Playern abgespielt werden. Dieses Einwandern des Internets in den Alltag wird sich vermutlich zunehmend – mit preiswerteren mobilen Datentarifen – verstärken. Der überragende Erfolg der SMS verweist auf den Bedarf der mobilen Interkonnektivität unter Jugendlichen, die in Zukunft schätzungsweise vor allem auf der Basis von Social-Networking-Webangeboten wie MySpace.com stattfinden dürfte.

Das Internet wird, das sollte die kurze Erörterung dieser drei Grundphänomene zeigen, zu einer multimedialen Kommunikationsarchitektur. Multimedia Blogs sind dafür gute Beispiele: Text, Fotografie, Graphik, Animation, Video und Audio bilden auf einer Plattform eine komplexe Kommunikationsarchitektur. Aus der Sicht der Forschung ist die Analyse solcher komplexer und hochgradig vernetzter Architekturen sicherlich eine zentrale Herausforderung. Für die einzelnen «Kommunikationskanäle» sind solche Methoden beispielsweise im Rahmen qualitativer Bildungs- und Sozialforschung entwickelt worden: Text-, Bild- und Filmanalyse. Aber wie sollen solche komplexen Architekturen analysiert werden?

## **2. Analyse multimedialer Artikulationen – ein methodologisches Framework**

### **2.1 Forschungsstand**

Von Mitte bis Ende der 1990er Jahre stand die Erforschung des Online-Kommunikationsverhaltens im Zentrum (Kommunikations- und Interaktionsstudien). Sempsey (1997) gibt einen guten Überblick über die kommunikativen Teilphänomene, die forschungsmässig interessierten (vgl. weiterhin: Reips u. a. 2000). Das Interesse an der Exploration des Online-Kommunikationsverhaltens hat bis heute angehalten, hat aber auch, so ist die Forschungslage einzuschätzen, wesentliche Resultate, die als gesichert gelten können, erbracht (Frindte/Köhler 1999; Stegbauer 2001). Seit Ende der 1990er Jahre beschäftigt sich eine zunehmende Zahl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unter sozialwissenschaftlicher Perspektive mit virtuellen Communities in einem umfassenderen Sinne (Smith/Kollock 1999). Nicht mehr nur dem Strategie- und Kommunikationsverhalten gilt die Aufmerksamkeit, sondern dem «Gesamtleben» einer virtuellen Community mit ihren verschiedenen strukturellen Aspekten (Vergemeinschaftungsprozesse, Partizipation, Qualität sozialer Beziehungen, etc.), so dass gesagt werden kann, dass auf diese Weise die kulturellen Praktiken in ihrem Zusammenspiel besser erforscht werden können (Döring 2003; Thiedeke [Hrsg.] 2004).

Innerhalb dieses breiten Forschungsfeldes (vgl. auch Joinson [Eds.] 2007) ist die Online-Ethnographie (vgl. Marotzki 2003) jener Zugang, der sich in ethnographischer Perspektive mit Gruppenbildungen und neuen Vergemeinschaftungsformen im Internet beschäftigt. Es ist immer noch ein klassischer Weg, um sich Online-Communities zu nähern. Das gilt auch für die neuen Phänomene des social networking. Der zweite Schritt muss aber darin bestehen, das kommunikative Geflecht genauer zu analysieren, denn social networking ist die Herstellung von sozialen Bindungen über Sprache. Also gilt die alte wissenssoziologische Weisheit, dass die Analyse der Sprachpraktiken Aufschluss über soziale Konstitutionsprozesse ergibt. In der letzten Zeit greifen immer mehr Forscher/innen zu diesem Zweck auf weiter entwickelte und dem neuen Gegenstand angepasste Formen der Diskursanalyse zurück. Aus diesem Grunde möchte ich mich im Folgenden schwerpunktmässig damit beschäftigen. Ähnlich wie bei anderen Methoden, können wir auch hier beobachten, dass gewisse Anpassungen bzw. Weiterentwicklungen vorgenommen werden müssen, wenn Methoden aus dem Offline-Bereich im Online-Bereich zur Anwendung kommen.

## **2.2 Diskursanalytische Explorationen**

Die Diskursanalyse ist, wie Reiner Keller u. a. (2001), Johannes Angermüller (2001) und Michael Schwab-Trapp (2004) bemerken, ein Programm, das keine Methode im Sinne konkreter Auswertungsstrategien vorgibt. Zu heterogen ist das Gesamtfeld der Ansätze dessen, was sich als Diskursanalyse bezeichnet. Im Rahmen der Diskursforschung können vier Linien unterschieden werden.

*Erstens* handelt es sich um an Michel Foucault anknüpfenden diskursanalytische Verfahren. Diskurse werden bei Foucault über verschiedene Machtmechanismen (wie Kontrolle und Einschränkung) hergestellt (vgl. Foucault 1997). Solche Mechanismen können Ausschlussysteme sein, wie beispielsweise Verbote (etwa Tabus), Grenzziehungen und Verwerfungen oder der Dichotomie von Wahrem und Falschem. Andere Formen der Diskurskonstitution sind die von Foucault als «innere Prozeduren» bezeichneten Praktiken: «(...) Prozeduren, die als Klassifikations-, Anordnungs-, Verteilungsprinzipien wirken.» (Foucault 1997, 17). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die einseitige Perspektive der Machtförmigkeit von Diskursen nur bedingt geeignet ist, die Bedeutung des Erlebens subjektiver (medialer) Artikulationen zur Geltung zu bringen. Damit soll nicht die Berechtigung von machtheoretisch inspirierten Analysen bestritten werden, es soll lediglich darauf verwiesen werden, dass solche Analysen auch Grenzen haben und für die Analyse multimedialer Kommunikationsarchitekturen nicht erste Wahl sind.

*Zweitens* handelt es sich um die in der Tradition von Jürgen Habermas stehenden diskursanalytischen Herangehensweisen. Anders als bei Michel Foucault ist der vernünftige Diskurs bei Jürgen Habermas (idealtypisch und kontrafaktisch) frei von Restriktionen. Hier verständigen sich Akteure rational argumentierend über

wahrheitsfähige Fragen, die jeweiligen Welt- und Selbstbezügen in Form von Geltungsansprüchen innewohnen (vgl. Habermas 1981). Habermas bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Sprache als ein Kommunikationsmedium, das der Verständigung dient, wenn Sätze in kommunikativer Absicht geäußert werden. Habermas geht davon aus, dass im kommunikativen – verständigungsorientierten – Handeln ein Vernunftpotenzial stecke, dessen Möglichkeitsbedingung schliesslich die (in Anbindung an Karl Otto Apel) formulierten Diskursregeln darstellen. Bei Habermas tritt nicht nur ein völlig anderes Diskursverständnis zu Tage, auch das Verständnis von Vernunft und Institution steht dem Foucaultschen Verständnis diametral gegenüber. Es wird aber auch deutlich, dass diese (rationalistische) Perspektive auf Diskurse die Bedeutung des Erlebens subjektiver (medialer) Artikulationen auf eine von allen Motiven und Orientierungen gereinigte rationale Argument. Diskurs ist letztlich bei Habermas eine transzendentalpragmatische Kategorie verkürzt. Entsprechend dieses Diskursverständnisses als vernunftorientierter Aushandlung im kommunikativen Handeln über das Medium der Sprache liegt der Forschungsfokus von Diskursuntersuchungen in der Tradition von Jürgen Habermas vor allem auf der Rekonstruktion von Argumentationsfolgen. Insofern ist auch klar, dass sie für bildhafte und audiovisuelle Expressionen nicht geeignet ist.

*Drittens* handelt es sich um diskursanalytische Verfahren, die sich eher linguistischen Traditionen verpflichtet sehen. Einen guten Überblick über die verschiedenen Richtungen einer letztlich linguistisch orientierten Diskursanalyse gibt Schiffrin et al. (2001). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass eine linguistisch orientierte Diskursanalyse auf linguistische Modelle und Verfahren zurückgreift, beispielsweise auf die Sprechakttheorie oder auf die analytische Sprachphilosophie, textsemantische Verfahren, Argumentations- und Metaphernanalyse. Sie ist für die Analyse multimedialer Kommunikationsstrukturen deshalb nicht geeignet, weil sie dezidiert text- und sprachorientiert angelegt ist. Bilder und Videos als Texte zu begreifen, würde eine unterkomplexe Analyseebene darstellen.

*Viertens* handelt es sich um diskursanalytische Verfahren, die sich streng in der Tradition wissenssoziologischen Denkens bewegen. Da ich diese Linie favorisiere, werde ich sie etwas ausführlicher rekonstruieren. Wie Georg Simmel herausgearbeitet hat, ist Kultur in der Regel als Ausdrucksgestalt zu verstehen, die hinsichtlich einer Ordnungs- und einer Deutungsfunktion unterschieden werden kann. Unter der *Ordnungsfunktion* wird die institutionell orientierte Infrastruktur des Zusammenlebens einer Gesellschaft verstanden (Wirtschafts-, Rechts- und Bildungsformen); unter der *Deutungsfunktion* die Formen, mittels deren der Mensch sich die Wirklichkeit deutet (Sprache, Mythos, Kunst, Religion, Wissenschaft). Insbesondere den zweiten Funktionszusammenhang von Kultur hatte in der Folge Ernst Cassirer vor Augen, als er Kultur als das symbolische Universum beschrieb:

«Der Mensch lebt in einem symbolischen und nicht mehr in einem bloss natürlichen Universum. Statt mit den Dingen selbst umzugehen, unterhält sich der Mensch in



gewissem Sinne dauernd mit sich selbst. Er lebt so sehr in sprachlichen Formen, Kunstwerken, in mythischen Symbolen oder religiösen Riten, dass er nichts erfahren oder erblicken kann, ausser durch Zwischenschaltung dieser künstlichen Medien.» (Cassirer/Krampf 1960, 39)

Die symbolische Sinnwelt, die Welt symbolischer Formen, vermittelt die reale Welt und macht sie dadurch bewohnbar. Damit sehen wir den Rahmen abgesteckt, um plausibel zu machen, dass Kultur und Medien, und das gilt dann auch für neue Informationstechnologien, in einem engen Konstitutionszusammenhang gesehen werden können. Diesen sehe ich sehr klar in der Tradition der Wissenssoziologie ausgearbeitet, der ich im Wesentlichen folge. Insbesondere bei Alfred Schütz finden wir den zentralen, an Ernst Cassirer anknüpfenden Gedanken, dass Kultur ein von Menschen geschaffenes Bedeutungsgewebe darstellt, dem die Funktion der Sinnherstellung zukommt (vgl. Schütz 1953/1971).

Udo Tietz (2002) geht in seinem Werk «Die Grenzen des Wir» davon aus, dass sich Gemeinschaften gerade «über gemeinsam geteilte Werte und damit über gemeinsam geteilte Überzeugungen und Wünsche bestimmen lassen» (Tietz 2002, 11). Die Pointe einer solchen nicht-substantialistischen Gemeinschaftsauffassung besteht darin, dass eine Gemeinschaft nicht mehr über Traditionen begründet werden muss. Unter den Bedingungen der reflexiven Moderne würden sich nur solche Traditionen am Leben halten, an die sich die Menschen selbst binden würden. Insofern ist es richtig zu sagen, dass sich im Kontext der reflexiven Moderne substantialistisch aufgefasste Gemeinschaften auflösen, aber im Gegenzug sich nicht substantialistisch gefasste Gemeinschaften verstärkt bilden würden. Es gibt also nicht weniger Gemeinschaften, sondern der Charakter der Vergemeinschaftung verändert sich. Wie an anderer Stelle mehrfach ausgeführt (vgl. beispielsweise Marotzki 2007), finden wir gerade im Internet eine Fülle solcher neuen Vergemeinschaftungsformen, vor allem im Zusammenhang des Web 2.0, wie oben erläutert. Weiterhin ist oben ausgeführt worden, dass die Kommunikationsprozesse in diesen Communities zunehmend multimedial werden. Um dieser Multimedialität von Kommunikation Rechnung zu tragen, möchte ich im Folgenden von «Artikulationen» (oder auch Manifestationen) sprechen.

### **2.3 Artikulationen (Manifestationen)**

Schlette und Jung haben in ihrem Sammelband «Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven» (2005) aus anthropologischer Perspektive das Konzept eines umfassenden Artikulationsbegriffs entwickelt. Der anthropologische Begriff der Artikulation bei Jung hat den subjektiven Bezugspunkt menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse vor Augen.

«Es geht (...) darum, Handlung und Erfahrung aus der inneren Differenziertheit der Erste-Person-Perspektive zu denken, in der das qualitative Erleben der Ersten



Person Singular über Artikulationsprozesse mit dem kulturellen Wert- und Sinnhorizont der Ersten Person Plural verbunden ist.» (Jung 2005, 13)

Damit werden Diskurse nicht wie bei Foucault als Restriktives, sondern als Artikulation von Erfahrungsräumen betrachtet. Ein weiterer Vorteil, den Diskurs als Artikulation zu fassen, liegt in der Möglichkeit, die Diskursanalyse nicht auf die Rekonstruktion von Argumentationsfolgen zu beschränken, sie aber auch nicht auszuschliessen. Der Diskurs wird als Artikulation menschlicher, körperlich verfasster (qualitativer, aus der Perspektive der ersten Person bewertender) Erfahrung verstehbar. Damit ist nun der Fokus einer diskursanalytischen Perspektive nicht mehr nur auf (bereinigte) Argumentationsfolgen gerichtet, sondern vielmehr auf Artikulationsweisen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Verständnis von Artikulation als multimediales Ausdruckskontinuum: «Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie (...) zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt» (Jung 2005, 126). In diesem expressiven Kontinuum seien drei (bezogen auf den Grad von Reflexivität stufenförmige) «Zonen» voneinander abzugrenzen:

- Die präreflexive Zone bezeichnet eine Bandbreite an Ausdrucksverhalten, etwa Gefühlsausdrücke, die spontan-leiblich sind. Als Beispiel benennt Jung hier in Anlehnung an Darwin den Ausdruck spontaner, kreatürlicher Freude im Lachen und im Lächeln des Kleinkindes. Am Beispiel des ironischen Lächelns verweist Jung darauf, dass jene somatischen Ausdrucksweisen durchaus im Zusammenhang eines stärkeren Grades von Reflexivität zu finden sind.
- Die reflexive Zone ist auf alle (medialen) Ausdrucksformen qualitativer Erfahrung und Erleben bezogen, also auch beispielsweise auf Bilder. Dadurch, dass das Erlebte in Form verschiedener Symbolmedien (piktorale, musikalische, sprachliche usw.) artikuliert werde, würden sie von ihrer Bindung an ein Hier und Jetzt gelöst und würde dadurch den Sinn von Erlebtem intersubjektiv zur Geltung bringen (können). «Es ist daher anthropologisch fundamental, den Ehrentitel des Reflexiven allen in diesem Sinn artikulatorischen Medien und nicht etwa nur der Sprache zuzuerkennen.» (Jung 2005, 133).
- Die dritte Stufe (Zone) bezeichnet metareflexive Artikulationsformen. Hier ist die Sonderposition von (begrifflicher) Sprache situiert. Jung meint damit, dass die reflexiven nicht-sprachlichen und sprachlichen Bedeutungsbestimmungen in meta-reflexive (sprachliche) Vollzüge eingebettet sind (ohne dass nicht-sprachliche Bedeutungsbestimmungen durch Sprache substituierbar sind). Entsprechend dieser Darstellung des menschlichen Artikulationskontinuums lässt sich bemerken, dass nicht jede Artikulation ein Diskurs ist, aber jeder Diskurs eine Artikulation von Erfahrungen. Der Diskurs lässt sich nach Jung in der Zone des Metareflexiven verorten, als die begriffliche Einbettung von Bedeutungsbestimmungen. Damit wäre er im kommunikativen Modus der Argumentation zu verorten. Die bedeutsameren Ausdrucksweisen im Hinblick

auf bewertende Selbst- und Weltbezügen bleiben an die Perspektive der ersten Person gebunden und sind im kommunikativen Modus von Erzählung und Beschreibung verortet. Diese begrifflich eingebetteten Bedeutungsbestimmungen vermitteln jedoch unseren Selbst- und Weltzugang im Lebensvollzug unhintergebar, und zwar auch in erzählerischer, beschreibender, intonierter, visueller oder somatischer Artikulation.

Artikulation bezieht sich auf alle drei Ebenen. In diskursiven Äusserungen werden Erfahrungen artikuliert, die vor dem Hintergrund von Lebensinteressen und Handlungsproblemen gemacht wurden, entweder im meta-reflexiven (argumentativ) oder aber reflexiven (erzählend, beschreibend usw.) Modus.

Der Diskurs wird als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar. Die Betonung multimedialer Artikulation des Menschen erlaubt es, gerade den in den Neuen (Kommunikations-)Medien vorfindlichen Kommunikationsweisen einen systematischen und nicht substituierbaren Stellenwert einzuräumen. Multimediale Kommunikationsarchitekturen wie Multimedia Blogs können in diesem Sinne also als multimediale und multimodale Artikulationen aufgefasst und analysiert werden. Wird dieser methodologische Zugang akzeptiert, folgt der zweite Schritt, nämlich die Entwicklung entsprechender Methodenszenarien, denn es gilt die Überlegung von Scollon/Livine: «Not only is the World Wide Web enabling new forms of discourse, it is enabling new forms of discourse analysis.» (Scollon/Livine 2004).

### **3. Schlussbemerkung**

Bildungsprozesse können auch als Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten verstanden werden. Die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinandersetzungsprozessen erfordert eine Artikulation der eigenen Sichtweisen im öffentlichen Raum. Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation mit einer (medialen) Formgebung einher, die ein mehr oder minder explizites reflexives Potential enthält: Kollaborative Prozesse enthalten eine andere Art von Reflexivität als beispielsweise Blogeinträge, Artikulationen mit Hilfe der Sprache wiederum andere also solche über Bilder (beispielsweise: Photographien). Diesen Aspekt könnte man Reflexivität des Mediums nennen. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst einen – mehr oder weniger ausgeprägten – reflexiven Gehalt auf (Reflexivität des Inhalts). Die Zweistufigkeit der Analyse multimedialer Kommunikationsarchitekturen mittels des Artikulationsbegriffs vermag also die doppelte Reflexivität der medialen Objekte zur Geltung zu bringen. Das wäre die bildungstheoretische Rahmung einer solchen Analyse, die sich dem grundlegenden Forschungsstil Qualitativer Sozialforschung verdankt. Unter den Bedingungen der Moderne, die sich vor allem durch die Konstitutionsmacht medialer Räume auszeichnet, werden auch

(medial vermittelte) Kommunikationsweisen komplexer. Insofern muss Bildung als ein komplexes Gefüge multimedialer Kommunikationsarchitekturen verstanden werden.

### Literatur

- Albert, Réka; Barabási, Albert-László (2002). «Statistical mechanics of complex networks.» *Review of Modern Physics*, 74, 1. S. 47–97.
- Angermüller, Johannes (2001). «Einleitung: Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven.» In: Angermüller, Johannes; Bunzmann, Katharina; Nonhoff, Martin (Hrsg.) (2001). *Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen*. Hamburg (Argument Verlag). S. 7–22.
- Cassirer, Ernst; Krampf, Wilhelm (1960). *Was ist der Mensch? Versuch einer Philosophie der menschlichen Kultur* (org.: An Essay on Man 1944). Stuttgart (Kohlhammer).
- Döring, Nicola (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen (Hogrefe).
- El Ahl, Amira; Falksohn, Rüdiger; Klusmann, Uwe; Kremb, Jürgen; Lorenz, Andreas (2006). «Rebellen im Netz.» In: *Der Spiegel* Nr. 47 (20.11.2006), S. 150–155.
- Flake, Gary W.; Lawrence, Steve; Giles, C. Lee (2000). «Efficient identification of Web communities.» In: *Proceedings of the sixth ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining*. New York: ACM Press, S. 150–160. (Internet: [20.6.2006])
- Foucault, Michel (1997). *Die Ordnung des Diskurses. Erweiterte Ausgabe*. München (Carl Hanser Verlag).
- Frindte, Wolfgang; Köhler, Thomas (1999). *Kommunikation im Internet*. Frankfurt a. M. (Peter Lang).
- Frost, Ingo (2006). *Zivilgesellschaftliches Engagement in virtuellen Gemeinschaften? Eine systemwissenschaftliche Analyse des deutschsprachigen Wikipedia-Projektes*. München (Herbert UTZ Verlag).
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 1 und 2. Frankfurt/M (Suhrkamp).
- Holzer, Boris (2005). «Vom globalen Dorf zur kleinen Welt: Netzwerke und Konnektivität in der Weltgesellschaft.» In: *Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft «Weltgesellschaft»*, 2005. Hrsg. von Bettina Heintz, Richard Münch & Hartmann Tyrell), S. 314–329.
- Joinson, Adam; Mckenna, Katelyn; Postmes, Tom; Reips, Ulf-Dietrich (Eds.) (2007). *Oxford Handbook of Internet Psychology*. Oxford (Oxford University Press).
- Jung, Matthias (2005). «Making us explicit: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung.» In: Schlette, M.; Jung, M. (Hrsg.). *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg (Königshausen & Neumann). S. 103–142.
- Keller, Reiner u. a. (2001). «Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Eine Einführung.» In: Keller, R.; Hirsland, A.; Schneider, W.; Viehöfer, W. (Hrsg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen (Leske+Budrich). S. 7–28.
- Lovink, Geert (2006). «Zugriff verweigert. Web 2.0: Von wegen Glanz und Ruhm.» In: *jungle-world.com. Die Linke Wochenzeitung*. Nummer 36 vom 06. September 2006. <http://www.jungle-world.com/seiten/2006/36/8465.php> (24.8.2007).

- Marotzki, Winfried (2003). «Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet.» In: Bachmeier, B.; Diepold, P.; de Witt, C. (Hrsg.) (2003). *Jahrbuch Medienpädagogik* 3. Opladen (Leske + Budrich). S. 149–166.
- Marotzki, Winfried; Dittmann, Jana (2005). *Digitale Vertrauenskulturen. Jahrbuch Medienpädagogik* 4. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften). S. 187–208.
- Marotzki, Winfried (2007). «Vergemeinschaftungsformen im Internet und ihre Bedeutung für Bildung und Aneignung.» In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.)(2007). *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaft). S. 93–104.
- Milgram, Stanley (1967). «The Small World Problem.» In: *Psychology Today*, Mai 1967, S. 60–67.
- Nardi, Bonnie A.; Schiano, Diane J.; Gumbrecht, Michelle (2004). «Blogging as Social Activity, or, Would you let 900 Million People Read Your Diary?» *Journal for Social and Behavioral Sciences*, 6, S. 222–231.
- O'Reilly, Tim (2005). *What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Verfügbar: <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228> (24.11.2006).
- Radicchi, Filippo e. a. (2004). *Defining and identifying communities in networks*. <http://arxiv.org/abs/cond-mat/0309488> (19.6.2006).
- Reips, Ulf-Dietrich u. a. (Eds./Hrsg.) (2000). *Current Internet science – trends, techniques, results. Aktuelle Online Forschung – Trends, Techniken, Ergebnisse*. Zürich: Online Press. <http://dgof.de/tband99/>.
- Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi E. (Eds.) (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford (Blackwell Publishers).
- Schlette, Magnus; Jung, Matthias (Hrsg.) (2005). *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg (Königshausen & Neumann).
- Schütz, Alfred (1953/1971). «Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns.» In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Band 1. Den Haag (M. Nijhoff) 1971. S. 3–54.
- Schwab-Trapp, Michael (2004). «Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg.» In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy. *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Band 2: Forschungspraxis. 2. Auflage, Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 169–195.
- Scollon, Ron; Levine, Philip (2004). *Multimodal Discourse Analysis as the Confluence of Discourse and Technology*. [http://press.georgetown.edu/pdfs/1589011015\\_Intro.pdf](http://press.georgetown.edu/pdfs/1589011015_Intro.pdf) (14.6.2007).
- Sempsey, James (1997). *Psyber Psychology: «A Literature Review pertaining to the Psycho/Social Aspects of Multi-User Dimensions in Cyberspace.»* In: *Journal of MUD Research*. Volume 2, Number 1 (1997). <http://journal.tinymush.org/~jomr/> (August 1997).
- Smith, Marc; Kollock, Peter (Eds.) (1999). *Communities in Cyberspace*. London and New York (Routledge).
- Stegbauer, Christian (2001). *Grenzen virtueller Gemeinschaft. Strukturen internetbasierter Kommunikationsforen*. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag).
- Thiedeke, Udo (Hrsg.) (2004). *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken*. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).
- Tietz, Udo (2002). *Die Grenzen des Wir. Eine Theorie der Gemeinschaft*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).

Wassermann, Stanley; Faust Katherine (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge u. a. (Cambridge University Press).

## Das Surfgramm als grafische Darstellung von Surfwegen im Internet

Martina Schuegraf

### Vorbemerkung

*Das folgend vorgestellte Instrument zur Analyse und Darstellung von Surfwegen im Internet, die durch ihre Nutzerinnen und Nutzer vollzogen werden, kann und soll nicht als ein technisch komplexes und «objektive» Daten lieferndes Methodeninstrumentarium betrachtet werden. Es ist vielmehr eine Methode, um im Bereich der qualitativen (Internet-)Forschung in einer strukturierenden und fassbaren Weise Handlungsformen im Internet sichtbar und auf diese Weise auswertbar zu machen. Diese Form der Auswertung geht über die reine Interpretation der Transkripttexte von Interviews hinaus, sollte aber damit trianguliert werden.*

### Forschungsdesign und Erhebung

Jedes Forschungsvorhaben folgt spezifischen Fragen und Problemstellungen, an die sich unterschiedliche Strategien und Vorgehensweisen knüpfen lassen. Dazu gehören zum einen strategische Überlegungen, wie sich das Untersuchungsfeld erschliessen lässt und Kontakte herstellen lassen, und zum anderen methodische Fragen, welche Erhebungsmethoden sich zur Erschliessung des Forschungsfeldes und zur Beantwortung der Forschungsfrage eignen. Dies kann zudem die Modifikation und Anpassung von Methoden an den Untersuchungsgegenstand implizieren, wenn deutlich wird, dass die vorhandenen Erhebungsverfahren nicht in ihrer eigentlichen Anwendung zur Bearbeitung des Forschungsvorhabens geeignet sind. In bestimmten Fällen erfordert es zudem eine «Neuerfindung», die oft in Triangulation<sup>1</sup> mit «Altbekanntem» eingesetzt wird. Die Untersuchung von Medien bzw. des Umgangs mit Medien und insbesondere mit neuen Medien im weitesten Sinne, kann bzgl. bestimmter Fragestellungen eine solche Methodenschöpfung erforderlich machen.

Der Ausgangspunkt für meine Forschungsarbeit ist, die Bedeutung von Medienkonvergenz für die Mediennutzenden und die daran gekoppelten identitätsstiftenden Aspekte in den Mittelpunkt einer Untersuchung zu rücken, da diese Perspektive zumeist von den Medienproduzierenden ausser Acht gelassen wird. Der Forschungsgegenstand ist das Musikfernsehen und die dazugehörigen Internetseiten. Am Beispiel der Musiksender habe ich den medienkonvergenten Umgang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit den in Deutschland empfang-

<sup>1</sup> Eine umfassende Einführung zur Triangulation liefert Flick 2004, des Weiteren Paus-Haase 2000 für die Medienrezeptionsforschung mit Kindern. Eine Kritik an gängigen Triangulationsvorstellungen entwickelt Marotzki 1995, S. 75ff.

baren Musikkanälen und den dazugehörigen Internetseiten untersucht. Gerade in diesem Kontext ist der Alltagsbezug von grosser Bedeutung, um die Praktiken der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrem Lebenszusammenhang zu begreifen.

Der Forschungsgegenstand Musiksender eröffnet dabei insbesondere drei Blickrichtungen: *Zum einen* steht hier der gesamte Sender als Marke mit seinen Musik- und Videoclippräsentationen im Mittelpunkt, *zum zweiten* nutzen insbesondere jüngere und damit zumeist medienaffinere Zuschauerinnen und Zuschauer diese Sender und *zum dritten* denke ich, dass die Musiksender mit ihren Internetauftritten ein hohes identitätsstiftendes Potenzial bereitstellen. Zudem bietet das Musikfernsehen seinem Publikum Einwirkungsmöglichkeiten auf seine Sendungsinhalte wie kein anderer Fernsehsender. Die Sendungen dieser Kanäle bauen zum Teil auf die Teilhabe ihrer Zuschauerschaft an den Shows auf. Dies betrifft z. B. das Voten von Musiktiteln, die in bestimmten Sendungen wie den Chartshows, in interaktiven Sendungen wie *MTVselect* oder in einer bestimmten Zeitschiene wie bei *Get the Clip* auf VIVAplus gespielt werden.

Für die qualitative Untersuchung führte ich 12 Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis 24 Jahren im Frühjahr 2003 und 2004 durch. Zur Durchführung der Interviews stellte sich jedoch die Frage nach einer geeigneten Erhebungsmethode. Um an die Relevanzsysteme der Befragten und die Muster der fallspezifischen Strukturierungs- und Handlungsweisen zu kommen, musste eine grösstmögliche Offenheit bei der Interviewführung gewahrt werden, wobei in der qualitativen Sozialforschung von dem *Prinzip der Offenheit* und dem *Prinzip der Kommunikation* gesprochen wird (vgl. Marotzki 1995, 62; Bohnsack 2000: 23; Fabel-Lamla/Tiefel 2003, S. 191). Denn im Sinne einer rekonstruktiven Methodologie sollte sich die Interviewmethodik an den Erzählsträngen und Strukturierungsvorgaben der Interviewten orientieren. Durch das Einhalten eines offenen Interviewverfahrens und einer grösstmöglichen Zurückhaltung meinerseits im Interviewkontext wurde den Interviewten die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Relevanzsetzungen vorzunehmen, in ihrer Sprache zu sprechen und ihre Themen zu exponieren, die gegebenenfalls über die von mir antizipierten Themenbereiche hinausreichten.

Für einen umfassenden Einblick in das Vorgehen der Interviewten im Netz war es von Bedeutung, einen Eindruck von ihrem Surfverhalten zu bekommen, um auf dieser Grundlage ihren gewöhnlichen Surfweg rekonstruieren zu können. Daher entschied ich mich nach einem ersten Probeinterview, mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen des Samples im Interview online zu gehen. Das bedeutete jedoch gleichzeitig, dass die Interviews bei ihnen zu Hause durchgeführt werden mussten. Denn nur dadurch ist es möglich, ihre Vorgehensweisen in Korrespondenz zu den Zugangsmöglichkeiten wie technische Voraussetzungen, Voreinstellungen ihrer Computer, Ausrüstung, Stellung des Computers in der Familie etc. zu

erhalten. Schliesslich interessierte mich ausserdem die Bedeutung der Medien im Allgemeinen, im Tagesverlauf der Interviewten sowie in ihrer biografischen Entwicklung.

Letztlich verknüpfte ich verschiedene Erhebungsmethoden, um meinem Forschungsgegenstand und meiner Fragestellung gerecht zu werden. Zum einen arbeitete ich mit thematisch fokussierten Interviews, angelehnt an Merton/Kendall (1979), die sich an den für meine Forschungsfrage relevanten Themen orientierten. Diese verknüpfte ich mit einer erzählgenerierenden Eingangsfrage, die in der Biografieforschung als Erzählstimulus für die biografische Erzählung verwandt wird (vgl. Schütze 1983, Marotzki 1995, Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997). Diesen Stimulus zog ich als Erzählaufforderung für die letzte Rezeptionssituation von Musikfernsehen heran, denn mit einer Erzählaufforderung, die auf Phänomene zurückgreift, die nicht sehr lange zurückliegen und zu der alle meine Interviewpartnerinnen und -partner etwas berichten können, konnten Vorbehalte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegenüber der Interviewsituation abgebaut werden. Zudem ermutigte es sie, weitere Narrationen und Deskriptionen anzuschliessen. Darüber hinaus diente das gemeinsame Surfen im Internet einerseits dazu, die favorisierten Musiksenderseiten zu besuchen, andererseits war es wichtig, auch auf jene Webauftritte zu gehen, die zu ihrem sonstigen gewohnheitsmässigen Surfen gehören, um auf diese Weise ihre konkreten Vorgehensweisen im Netz rekonstruieren zu können.

Der Onlinepart wurde von der Methode des lauten Denkens<sup>2</sup> begleitet. Mittels dieser Methode erzählten sie mir, was ihnen zu den einzelnen Seiten durch den Kopf ging und wie sie die Internetpräsenzen wahrnahmen. Auf dieser triangulierten Basis erarbeitete ich ein methodisches Vorgehen, das die oben vorgestellten Instrumente in Anpassung an mein Forschungsdesign integrierte, und entwickelte einen entsprechenden Leitfaden mit Themenkomplexen für die Interviewdurchführung.

Insgesamt war die Interviewdurchführung dreigeteilt: Der Einstieg erfolgte über das Musikfernsehen. Als erstes befragte ich die Interviewpartnerinnen und -partner zu ihren Musikfernsehgewohnheiten und Musikvorlieben. Meistens ging es in einem zweiten Schritt um die allgemeine Mediennutzung, wobei weitere Medien im Tagesverlauf und in der biografischen Entwicklung zur Sprache kamen. Dies konnte jedoch je nach Verlauf des Interviews variieren und erst nach dem Onlineenteil erfolgen. Im dritten Teil wurden die Bedeutung und die konkrete Nutzung des Internets exploriert, wobei die Methode des lauten Denkens zum Einsatz kam. Dieser Interviewabschnitt schloss mit dem Surfen im Internet am häuslichen Rechner.

---

<sup>2</sup> Ein Beispiel zum Einsatz dieser Methode bei der Fernsehnutzung von Jugendlichen beschreiben Bilandzic und Trapp 2000.



### **Strategien der Auswertung**

Zur Auswertung der erhobenen Daten gehört die Suche nach einem entsprechenden und geeigneten Instrumentarium. Für die Analyse der Interviewtranskripte fiel die Wahl auf die Grounded Theory, um mittels eines rekonstruktiven Verfahrens die Aussagen und Ausführungen der Interviewpartnerinnen und -partner angemessen erfassen und reflektieren zu können. Als Methodologie ermöglicht ein Vorgehen mit der Grounded Theory nicht nur qualitative Daten zu beschreiben und zu interpretieren, sondern auch theoriegenerierend zu verstehen und zu deuten. Jedoch stellte sich zudem die Frage nach der Auswertung des Onlineteils der Interviews. Hierfür entwickelte ich ein Instrument, das die Vorgehensweisen meiner Interviewpartnerinnen und -partner visualisiert. Dabei sollten die konkreten Vorgehensweisen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Netz nachvollzogen werden können.

Bevor ich folgend auf die konkreten Auswertungsstrategien bzgl. des Internetteils eingehen werde, möchte ich kurz den theoretischen Hintergrund erläutern, vor dem sich Internetforschung auch als Online-Ethnographie verstehen lässt, um den Rahmen für meine späteren Überlegungen zu entfalten. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass es hier nicht darum geht, einen Überblick über nationale oder auch internationale Ansätze zur Internet- bzw. Online-Forschung (in Bezug auf Jugendkulturen) zu geben. Die sich anschliessenden Ausführungen sollen vielmehr als Rahmen für meine Untersuchung verstanden werden, vor deren Hintergrund die Analyse der Surfgramme stattgefunden hat. Sie erheben auch nicht den Anspruch, in Gänze auf die Auswertung mit dem Surfgramm im Onlineteil anwendbar zu sein, denn viele Erkenntnisse erfolgten unter Hinzunahme der Transkripte.

Internet- bzw. Online-Forschung als Online-Ethnographie zu betrachten, ist das Anliegen Winfried Marotzkis mit einer Untersuchung von virtuellen Communitys, die an der Universität Magdeburg durchgeführt wurde und in der acht verschiedene «Strukturmerkmale» herausdestilliert wurden (vgl. Marotzki 2003, S. 155ff.). Das Internet kann nach Marotzki als «kultureller Raum» (Marotzki 2000, S. 245) bzw. als «neuer Kulturraum» (Marotzki 2003, S. 149) verstanden werden. Er definiert Kultur demzufolge als «das jeweils selbstgesponnene Bedeutungsgewebe, in dem Menschen sich selbst entwerfen, ihre Handlungen koordinieren und sich über Prozesse der Symbolisierung, Ritualisierung, Metaphorisierung und Allegorisierung konstituieren» (Marotzki 2000, S. 245).

Zur Differenzierung und Systematisierung der Internetforschung unterscheidet Marotzki erst einmal drei «grundlegende Forschungsfoki» (Marotzki 2003, S. 151). Einen Forschungsfokus sieht er in «Offline»:

Zum einen können Nutzer des Internets und ihre Lebenswelten offline untersucht werden: Wie sie mit dem Medium umgehen und wie sie es in ihre Lebenswelten integrieren, kann Gegenstand der Forschung sein. [...] Der

Mediengebrauch im Kontext der alltäglichen Lebenswelt steht hier also im Zentrum der Aufmerksamkeit. (Marotzki 2003, S. 151)

Diese Perspektive auf die Mediennutzenden beschreibt auch einen Interessenschwerpunkt in meiner Untersuchung. Mittels der Interviews soll auf diese Weise ein Verständnis für die Verwendungsweisen des Internets im lebensweltlichen Kontext erfasst werden. Ein zweiter Forschungsfokus meint das Verhältnis «Online-Offline»:

Zweitens kann das Verhältnis von Online und Offline untersucht werden, d.h. es wird untersucht, was von Einzelnen und/oder Gruppen Online an Aktivitäten entfaltet wird und wie diese im Verhältnis zu ihrer Lebenswelt stehen. (Marotzki 2003, S. 151)

Auch dieses Verhältnis lässt sich in meinen Interviews erkennen und aus dem vorhandenen Material rekonstruieren. Es nimmt einen besonderen Stellenwert bei der Interaktion und Kommunikation mittels und durch Medien meiner Interviewpartnerinnen und -partner ein. Der dritte Forschungsfokus wird von Marotzki als Forschungsfokus «Online» (ebd., S. 152) bezeichnet. Hier unterscheidet er zwischen Methoden klassischer Marktforschung wie beispielsweise Logfile-Analysen, User-Tracking und Collaborative Filtering (vgl. ebd.) und qualitativen Methoden wie die Online-Ethnographie, die er insbesondere zur Erforschung virtueller Communitys für aussichtsreich erachtet (vgl. ebd., S. 153). Im Folgenden soll ein knapper Einblick in die Ergebnisse dieser online-ethnographischen Untersuchung von virtuellen Communitys gegeben werden, da sich einige dieser Merkmalsbereiche als heuristisches Mittel zur Rekonstruktion der Surfwege und der Vorgehensweisen sowie Inszenierungen der Interviewten im und mit dem Netz erwiesen. Auch wenn es sich nicht im engeren Sinne um virtuelle Communitys handelt wie beispielsweise *Funama* ([www.funama.de](http://www.funama.de)) oder *Kidsville* ([www.kidsville.de](http://www.kidsville.de)), so pflegen zum einen dennoch die Sender einen Austausch mit ihrer «Community», als welche sie ihre Userschaft der Kommunikationsbereiche betrachten. Zum anderen zeigten sich auch Community-Bildungen der Befragten mit anderen aufgrund gleicher Interessenslagen und Aktionismen. Allerdings beziehe ich die folgenden Strukturmerkmale nicht nur auf solche Communitys, sondern auf alle relevanten Websites, die meine Interviewpartnerinnen und -partner nutzen.

Die ersten drei von Marotzki benannten Strukturmerkmale sind für meine Untersuchung nicht von Bedeutung. Das ist zum einen die «Leitmetapher für die Infrastruktur», die sich durch das Aussehen und Auftreten der Community im Netz zeige, z. B. als Stadt wie bei *Funama* (vgl. ebd., S. 156) oder *Kidsville*. Auch das «Regelwerk» (z. B. Zugangsregelungen, Gratifikationssystem, Sanktionssystem) (vgl. ebd.) und die «Soziographische Struktur» (Positionen durch Kompetenzen,

Anerkennung, Pflichten etc.) (vgl. ebd., S.157) sind nicht von weiterem Interesse, obwohl diese teilweise auch in den Kommunikationsbereichen von MTV und VIVA existieren. Die folgenden Merkmale sind allerdings auch für meinen Untersuchungsbereich von Bedeutung, wobei ich diese jedoch immer auf die Perspektive der Nutzung anwende. Erstens ist das die «Kommunikationsstruktur»: Welche Möglichkeiten wie Chats, E-Mail, Newsletter, Foren, ICQ etc. werden bereitgestellt (vgl. ebd., S. 158) bzw. von meinen Interviewpartnerinnen und -partnern genutzt? Zweitens ist das die «Informationsstruktur»: Welche Informationen werden zur Verfügung gestellt (vgl. ebd., S. 159) bzw. genutzt? Drittens beschreibt Marotzki eine «Präsentationsstruktur»: Diese umfasst das Identitätsmanagement mit Nickname und ID-Card oder mit der Erstellung einer eigenen Homepage und zudem die Nutzung halböffentlicher und privater Arenen (vgl. ebd., S. 159ff.). In diesem Zusammenhang interessieren mich zwei Fragen: Wie präsentieren sich die Userinnen und User im Netz (anderen gegenüber) und wie präsentieren sie sich mir gegenüber in der Interviewsituation? Als Viertes geht es um die «Partizipationsstruktur»: Wie werden die Mitbestimmung und die Mitgestaltungsmöglichkeiten geregelt (ebd., S. 161)? Dieses Merkmal zeigte sich als sehr zentral für meine Forschungsfrage, wenn es darum geht, welche Potenziale sich die Mediennutzenden neben den von den Musiksendern angebotenen, wie beispielsweise das Musiktitelvoting, eröffnen. Letztlich spielte auch das «Verhältnis Online-Offline», bei Marotzki das achte Strukturmerkmal (vgl. ebd., S. 162), eine Rolle. Hier geht es um die «Rückbindung an die Alltagswelt der Nutzer» (ebd.). Auch das lässt sich in meinen Interviews finden.

Eine solche online-ethnographische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand Internet (Forschungsfokus Online), in dieser Untersuchung mit der Verknüpfung und dem Schwerpunkt auf der Erforschung der konkreten Umgangsformen der Nutzenden (Forschungsfokus Offline), erweitert m. E. die Sensibilität für das Medium bei einer qualitativen Forschungsanlage. Allerdings ist dabei nicht davon auszugehen, dass sich jedes dieser relevanten Merkmalsbereiche in jedem der Fälle aufzeigen lässt. Durch die Rekonstruktion lassen sich jedoch unterschiedliche Gewichtungen erkennen.

Um schliesslich dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit der konkreten Vorgehensweisen der Interviewten im Netz gerecht zu werden, stellte sich die Frage, wie sich eine angemessene Rekonstruktion in geeigneter Weise durchführen lässt. Mittels der Methode des lauten Denkens liegen zum einen die Anmerkungen, Narrationen und Deskriptionen zu den besuchten Websites vor. Diese wurden – wie auch die anderen Teile des Interviews – transkribiert. Hierdurch lassen sich erkenntnisreiche Schlüsse über die Hintergründe bzw. Beweggründe und die Bedeutungen der Vorgehensweisen rekonstruieren. Doch mein Erkenntnisinteresse lag ebenso auf der «visuellen Gestalt» des Surfweges im Netz, also wie bewegen sich die Userinnen und User von Internetseite zu Internetseite und wie gehen sie dabei konkret

vor. Es ist ein Unterschied – und dies zeigte sich deutlich in der Interpretationsarbeit – ob Sprachliches als Transkript in Textform oder Bildliches (Screenshots, Druckbilder) zur Visualisierung der «Tätigkeit im Netz» zur Auswertung vorliegt. Damit stellte sich jedoch die methodische Frage zur Form der Visualisierung der einzelnen Surfwege.

Die Antwort darauf ist eine zweifache Transformation oder auch doppelte Rekonstruktion des Surfweges:

1) Auf der Grundlage der transkribierten Interviews markierte ich im Onlineteil jede Internetseite, die während des Interviews besucht wurde. Die Information zu den Internetadressen erhielt ich mittels der Methode des lauten Denkens, weil dadurch jegliche Seite angesagt und somit auf Band aufgenommen wurde. Ausserdem notierte ich mir einen Grossteil der Internetadressen während des Interviews. Aus diesen Angaben ergab sich eine chronologische Abfolge der aufgerufenen Internetseiten, was mir ermöglichte, den Surfweg meiner Interviewpartnerinnen und -partner selbst durchzuführen. Von jeder Seite, die ich auf diese Weise im Internet besuchte, erstellte ich ein Screenshot (Druckbild). Die Gesamtkomposition aller Screenshots aus einem Interview ergab somit den Surfweg der jeweiligen Nutzerin bzw. des jeweiligen Nutzers.

Dies ist der erste Transformationsschritt bei der Rekonstruktion.

2) Da es mir jedoch nicht um die Ästhetik bzw. das Abgebildete auf den Screenshots ging (also keine Produktanalyse), sondern um den Weg, den die Userinnen und User genommen haben, sollte dies in einer grafischen Darstellung zum Ausdruck kommen. Hierzu druckte ich sämtliche Screenshots eines Surfweges (einer/s Interviewten) aus und legte sie der chronologischen Abfolge entsprechend aneinander. Dies ermöglichte zum einen Erkenntnisse über das spezielle Vorgehen der/des einzelnen und zum anderen, im direkten Vergleich mit anderen Surfwegen, Erkenntnisse über Gemeinsamkeiten und Abweichungen im Vorgehen. Diese Visualisierungen der einzelnen Surfwege bildeten wiederum den Ausgangspunkt für die Übersetzung in eine geeignete Präsentationsform für die schriftliche Darstellung. Der zweite Rekonstruktionsschritt besteht somit in dem Nachzeichnen der chronologischen Abfolge der besuchten Seiten auf der Basis der Internetadressen, die je nach Websitezugehörigkeit farblich markiert wurden.

Das Ergebnis dieser zweifachen Transformation oder der doppelten Rekonstruktion zur Visualisierung des Surfweges habe ich schliesslich *Surfgramm* genannt. Das Surfgramm ermöglicht somit die visuelle Darstellung der Surfwege und zeigt auf diese Weise falltypische Charakteristika. Auch wenn die Verlinkungsstrukturen vielfältige, fast unermessliche Möglichkeiten des Netzgebrauchs zulassen oder sogar provozieren, zeigt sich dennoch eine klare Abfolge im Nacheinander angeklickter Links, aufgesuchter Sites und verwendeter Kommunikationsplattformen.

In der Triangulation mit den Interviewtranskripten lassen sich mittels der Surfgramme Erkenntnisse auf mehreren Ebenen der Nutzung gewinnen:<sup>3</sup> *Erstens* wird die Bedeutung des *Einstiegs* zu Beginn einer Onlinesitzung deutlich. Durch die Rekonstruktion des Netzweges zeigte sich, dass der Anfang eines Internetbesuchs nicht beliebig zu sein scheint. A) kann der Anfang durch die Hervorhebung dessen gekennzeichnet sein, was für die Nutzenden von bestimmter Bedeutung ist. Dies können besonders beliebte wie auch ungeliebte Seiten sein, mit denen sich die Interviewten zur Zeit des Interviews besonders beschäftigen und an denen sie sich abarbeiten. B) kann der Beginn einer Sitzung aus dem Befolgen von Gewohnheiten und Routinen bestehen, wie beispielsweise das Abrufen von E-Mails oder der Wettervorhersage für den kommenden Tag. *Zweitens* lassen sich Aussagen über die *lineare Bewegung* im Internet treffen. Der Netzweg ist entweder die Bewegung hin zu dem, was von Bedeutung bzw. mit einem besonderen Interesse verbunden ist und somit zum Ausdruck kommen soll. Es ist also ein Herantasten an das «Eigentliche». Oder es ist der umgekehrte Weg, die Bewegung zu dem, was nicht täglich genutzt wird und nur von peripherem Interesse ist, also das Aufsuchen von «Randphänomenen». *Drittens* zeigen die Vorgehensweisen im Netz verschiedene Handlungsdimensionen, die sich insbesondere in der Triangulation mit den Interviewtranskripten und

<b>1. Aktivitätsgrad</b>	<b>2. Navigationsgrad</b>
<b>Wie und auf welche Weise ist man im Internet aktiv?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohe/schnelle Aktivität vs. längeres Verweilen</li> <li>• Treiben lassen/Durchsurfen vs. Auswahl treffen/Zielgerichtetheit</li> </ul>	<b>Wie wird das Internet genutzt?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rein lineares Vorgehen von einer Seite zur nächsten</li> <li>• Linearität gekoppelt mit Sprunghaftem: Vor- und Zurückgehen auf bereits besuchte Seiten</li> </ul>
<b>3. Nutzungsgrad</b>	<b>4. Konvergenzgrad</b>
<b>Welche Angebote werden wie genutzt?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich vom Angebot inspirieren und lenken lassen vs. Sich am eigenen Wissen orientieren</li> <li>• <i>Selbstbestimmt</i> durch Routinen, Gewohnheiten, sich auskennen vs. <i>fremdbestimmt</i> durch Verlinkungsstrukturen, durch die Interviewsituation, durch Aufforderungen im Netz</li> </ul>	<b>Welche Seiten werden zu einem konkreten, interessierenden Gegenstand/Phänomen herangezogen?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierung an Hinweisen aus anderen Medien, Aufmachern, Verweisen vs. Einbringen eigener Kenntnisse über Informationen zu Angeboten auf verschiedenen medialen Plattformen</li> </ul>

Abbildung 1: Handlungsdimensionen im Internet

<sup>3</sup> Somit war mein Forschungsdesign von Triangulationen auf zwei Ebenen gekennzeichnet: zum einen von einer «methodeninternen Triangulation» (Flick 2004, S. 27), bei der ich verschiedene Erhebungsmethoden zu einem Interviewinstrumentarium verknüpfte, um dadurch unterschiedliche Zugänge zum Forschungsgegenstand zu gewinnen. Zum zweiten von einer Datentriangulation (bei Flick «Triangulation von Datensorten» [ebd., S.36]), bei der ich die Interviewtranskripte in Korrespondenz zu den Surfgrammen stellte und auswertete, um hierdurch verschiedene Perspektiven an den Forschungsgegenstand herantragen zu können.

den Aufzeichnungen während und nach den Interviews verdeutlichen lassen. Es sind 4 Handlungsdimensionen, die sich hier herauskristallisierten:

In Bezug auf den *Aktivitätsgrad* geht es um die Frage, wie und auf welche Weise die Nutzerinnen und Nutzer im Internet aktiv sind (schnelle/hohe Aktivität vs. längeres Verweilen, Treiben lassen vs. Zielgerichtet sein). Der *Navigationsgrad* versucht die Frage zu klären, wie bzw. in welcher Form das Internet genutzt wird. Zeigt sich ein deutlich lineares Vorgehen, also eine klare Struktur oder ist der Umgang mit dem Medium durch Sprunghaftigkeit und ein ausgeprägtes Vor- und Zurückgehen auf bereits besuchte Seiten gekennzeichnet. Der *Nutzungsgrad* soll die Frage beantworten, welche Angebote werden überhaupt genutzt. Lässt man sich von Angeboten im Netz inspirieren und lenken oder orientiert man sich beim Vorgehen eher an eigenen Wissen und Erfahrungen (selbstbestimmt durch Routinen, Gewohnheiten, Wissen oder fremdbestimmt durch Verlinkungsstrukturen, die Interviewsituation). Als vierten Punkt spielt der *Konvergenzgrad* insbesondere für meine Untersuchung eine grosse Rolle. Hier geht es um die Frage, welche Seiten zu einem konkreten und interessierenden Gegenstand bzw. Phänomen herangezogen werden (Orientierung an Hinweisen aus anderen Medien, anderen Angeboten oder Einbringen von eigenen Kenntnissen über Informationen zu Angeboten und Erfahrungen im Netz).

Bei diesen Handlungsdimensionen handelt es sich um vier gleichgewichtige Gebrauchsformen des Internets, die bei der Frage nach dem konkreten Umgang mit medienkonvergenten Angeboten emergiert sind. Diese verschiedenen Formen werden jeweils durch ein bipolares Spannungsfeld markiert, wobei die Pole lediglich als (End-)Marken des Feldes begriffen werden können. Diese vier Formen haben die Funktion, den Blick auf die konkreten Vorgehensweisen der Interviewten im Internet bei der Rekonstruktion zu sensibilisieren und damit zu schärfen. Denn mittels dieser Differenzierung werden Nuancierungen der Gebrauchsweisen deutlicher.

Der wissenschaftliche Mehrwert der Surfgramme liegt letztlich in dem Sichtbarmachen von möglichen Deutungen bzgl. der Surfwege. Durch die Arbeit mit den Interviewtranskripten lassen sich zwar die verschiedenen Webseiten, die während des Interviews aufgesucht werden, herauskristallisieren, doch bleiben die Abfolge und die Linearität des Weges unscharf. Denn durch die Erläuterungen und Ausführungen zu den einzelnen Seiten im Interview verwischen die klaren Zusammenhänge zwischen den einzelnen Seiten, die letztlich den Surfweg ausmachen, so dass sich Surfstrukturen nicht einfach herauschälen lassen. Dieses Gebilde erhält man erst durch die visuelle Gestalt in Form der aneinander gereihten Screenshots, wodurch quasi «gestalthaft» typische Vorgehensweisen im Netz ins Auge springen. Und noch deutlicher wird dies im Vergleich der Surfwege. Die textbasierten Interviews können in keiner Form die falltypischen Vorgehensweisen im Vergleich

der Fälle ähnlich eindrucksvoll verdeutlichen wie die visuelle Darstellung der Surfwege. Um in einem nächsten Schritt dieses konkrete, erfasste Vorgehen einer Userin/eines Users wiederum zu verstehen und mit Bedeutung zu füllen werden die Transkripte in der Triangulation herangezogen.

### **Illustration an zwei Beispielen**

Mirko startet mit den Seiten, die für ihn wichtig sind und eine Bedeutung haben. Wir gehen in dem Moment ins Netz, als er nicht mehr in der Lage ist, mir die Seiten zu Sendungen zu beschreiben, die er regelmässig besucht. «Aah, wie beschreib' ich denn das (4) Pass auf ich hab (...) nämlich ne Internetseite» (Mirko). Hier zeigt sich deutlich, dass das gemeinsame Surfen im Internet für das Verstehen des nicht mehr Beschreibbaren oder sprachlich Fassbaren von immenser Bedeutung ist. Surfwege und Webseiten lassen sich verständlicher visualisieren als nur mündlich beschreiben. Er präsentiert als erstes Internetauftritte, die für ihn zum Zeitpunkt der Absetzung des Senders VIVA Zwei eine besondere Relevanz gewonnen haben. «Es gibt nämlich auch so richtige Initial Initiativen hat's gegeben und da gibt's halt mehrere Internetseiten, wo dann halt so äh an VIVA Zwei gedacht wird.» (Mirko). Diese Webauftritte sind keine offiziellen VIVA Zwei Seiten, sondern private von Fans des ehemaligen Senders ins Leben gerufene Präsenzen, die noch zum Zeitpunkt des Interviews betrieben werden. Mit dem Vorführen dieser Seiten präsentiert sich Mirko mir gegenüber als Wissender im Umgang mit dem Medium Internet. Seine Recherchen und sein Informations- bzw. Kommunikationsbedürfnis im Zusammenhang mit der Programmeinstellung von VIVA Zwei, lenkten seinen Weg auf Seiten, die ihn in eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten führte. Diese Seiten werden von «Widerständlern» betrieben, die sich nicht ohne weiteres mit der Einstellung des Senders abfinden wollen. Schon allein die Begrifflichkeiten insbesondere bei <http://www.vivaplus.net>, die auch Mirko gebraucht, «und dann finde ich auch ganz cool (...) gibt's hier z.B. ne VIVA Zwei resistance (...) die heisst die älteste Widerstandsseite rund um VIVA Zwei und so» (Mirko), entspringen einer «Protestkultur» und damit dem («aktiven») Widerstand.<sup>4</sup> Der Protest auf den offiziellen – umgedeuteten – VIVApus Kommunikationsforen verlagert sich in Foren auf Internetseiten, die dem Sender VIVA Zwei nachempfunden sind. VIVA Zwei wird damit «am Leben erhalten» und ist vom Fernsehen in ein anderes Medium (Internet) verschoben und damit in der Wiederholung rekontextualisiert worden. Dies zeugt von einer Handlungsfähigkeit im Umgang mit den verschiedenen Medien, bei der sich die Userinnen und User bis zu einem gewissen Grad von den Intentionen des Senders befreien, indem sie erst einmal unabhängig von der Wirksamkeit ihres

<sup>4</sup> Dieser beginnt mit dem Ins-Leben-Rufen der Websites und Foren, auf denen weiter über VIVA Zwei kommuniziert wird. Letztlich äussert er sich in einem Demonstrationaufruf in den Foren anlässlich der Umgestaltung des Senders VIVA Zwei zu VIVApus und endet in der Durchführung der Demonstration vor dem Gebäude des Senders. Hier findet eine Protest-Verlagerung von online (den Foren) nach offline (auf die Strasse) statt.



Protestes sich das Medium ihren Belangen entsprechend zu Nutzen machen. Damit unterlaufen sie die Veränderung (bzw. Auslöschung) von VIVA Zwei zugunsten von VIVAplus, indem sie VIVA Zwei «nicht sterben lassen». Sie inszenieren damit ihren Protest nicht nur in vereinzelt verbalen Attacken auf der offiziellen Seite des neuen Senders, sondern sie versuchen mittels eigener Plattformen, Proteste zu bündeln und diese für ihre Zwecke (gegen den Sender) einzusetzen.

In den Foren dieser Auftritte findet Mirko den Austausch mit Zuschauerinnen und Zuschauern, die wie er die Senderumstellung von VIVA Zwei zu VIVAplus zutiefst bedauern und sich davon übergangen und nicht berücksichtigt fühlen, wie er es im Interview beschreibt. In den Foren findet Mirko den Austausch mit Zuschauerinnen, die wie er diese Senderumstellung zutiefst bedauern und sich davon übergangen und nicht berücksichtigt fühlen. Gleichzeitig verstärkt der kommunikative Austausch sein Gefühl, gemeinsam etwas bewegen zu können. Am Beispiel der Sendung *Zwobot*, die er als eine «Art Comedysendung mit so (...) Puppen, aber jetzt nicht besonders also das war jetzt mit also teilweise mit so Socken gemacht also ganz primitiv (...) aber es war halt eher so, es war son bisschen mehr so Medienkritik so Zeitkritik aber so als als Puppenspiel gemacht» (Mirko) beschreibt, exemplifiziert er eine Situation, in der er versuchen will, den Sender zur Wiederaufnahme dieser Sendung zu bewegen. Damit ich jedoch weiss, von welcher Sendung er spricht, spielt er mir zuvor einen Trailer auf der Seite von <http://www.vivaplus.net> vor. Für Mirko ist dies eine Sendung mit «künstlerische[m] Anspruch [...] so Augsburger Puppenkiste für Erwachsene» (Mirko) und entspricht seinen Vorstellungen von Originalität, kritischem Humor und Authentizität. Dafür lohnt es sich, einzusetzen. «War ne richtig geile Sendung, also ich finde das auch echt schade, dass das kaputt gemacht worden ist also es muss ja noch irgendwo rumliegen die alten Bänder und (...) ich hab' jetzt gerade bei äh VIVAplus im Forum gepostet äh (...) ob da nicht mal irgendwelche Leute auch Interesse hatten äh hätten, dass man diese Sendung mal wieder zeigt.» (Mirko). Er wendet sich mit seinem Vorschlag, diese Sendung wieder aufzunehmen, jedoch nicht direkt an den neuen Sender VIVAplus, sondern versucht zuerst mittels seines Postings im Forum von <http://www.vivaplus.net> das Interesse anderer VIVA Zwei Fans an der Wiederaufnahme dieser Sendung zu eruieren. «Und nun hoff' ich mal, dass vielleicht ein paar Leute, die da das Forum besuchen jetzt also von den Usern dann äh (...) ein bisschen Druck machen (...) ja das ist einfach schon ein Vorteil von von diesem äh interaktiven Medien, dass dann eventuell sag' ich mal durch en Druck der Masse oder was (...) Sachen verändert werden können also es hat sich auch schon einiges verändert da bei VIVAplus.» (Mirko). Es wird deutlich, dass Mirko den Vorteil der interaktiven Medien bzgl. dieser Situation in der Mobilisierung von Massen sieht. Ihm ist durchaus bewusst, dass er als einzelner eine viel geringere Chance hat, den Sender zur Wiederaufnahme zu bewegen als dies vereint in einem Verbund von Userinnen bzw. User (und Zuschauerinnen bzw. Zuschauer) zu fordern. Mirko wählt



hier den Weg, über die Forenkommunikation Gleichgesinnte zu mobilisieren und in einem gemeinsamen Akt auf den Sender Druck auszuüben, um somit Einfluss zu nehmen und den Sender zum Handeln zu bewegen.

Im weiteren Verlauf seines Surfweges durch das Internet zeigt er mir auf der Seite von <http://www.vivaplus.net> noch andere die Sendungen, die er früher auf VIVA Zwei besonders geschätzt hat. Der grösste Teil unserer Internetsitzung widmet sich den Seiten, die mit der Absetzung von VIVA Zwei in Verbindung stehen. Danach zeigt er mir zum Vergleich andere Seiten, wie die zur Harald Schmidt Show, deren Angebote er ebenso schätzt. *«Ja, also da gehe ich halt auch ab und zu mal rauf (..) und dann guck' ich so, was da so ist ähm (...) weiss nicht da schreiben die dann immer so, da kann man dann so (..) immer lesen, was dann so die Zuschauer, die schreiben ja manchmal so Sprüche für Schmidt, das ist irgend so eine Rubrik (..) und dann kann man gucken, was denn so die Sprüche des Tages waren oder (..) ja oder man guckt, wer als Gast abends da ist oder was weiss ich oder halt einfach man guckt im Archiv so nach, was denn sol was er im Archiv so hal die ham die so einige paar Sachen so als ähm (..) als äh als als als Quicktimemovie da zum zum Anl Angucken da im Archiv.»* (Mirko). Am Beispiel der Harald Schmidt Show wird deutlich, dass ihn das Angebot um die Sendung interessiert. Zum einen können dies Informationen sein, aber auch Äusserungen von Zuschauerinnen und Zuschauern wie die *«Sprüche für Schmidt»*, Hinweise auf die Gäste oder das Archiv, in dem er sich Szenen aus vergangenen Sendungen anschauen kann. Die Angebote der Internetpräsenz nutzt er zur Vertiefung und für weiterführende Hintergrundinformationen, die er über das Fernsehen nicht erhalten kann. Hier kann er sich Interessantes noch einmal ansehen *«als Quicktimemovie»*, sich Zusendungen von Zuschauerinnen und Zuschauern durchlesen, die nicht im Fernsehen präsentiert wurden oder auch nur die Gästeliste angucken, um schon im Voraus zu wissen, wer bei Harald Schmidt in der nächsten Sendung eingeladen ist.

Erst zuletzt geht er auf die offiziellen Senderseiten von VIVApplus und VIVA. Diese Seiten besucht er so gut wie nie, wie im Gespräch deutlich wird. Das einzige Interesse liegt hier auf der Sendung *Fast Forward* mit Charlotte Roche, die er zum Zeitpunkt des Interviews noch schaut, welche aber auf den Sender VIVA verschoben wurde. Zuvor lief die Sendung auf VIVA Zwei, mittlerweile ist sie abgesetzt worden.

Von allen besuchten Webseiten habe ich Screenshots erstellt, um die chronologische Reihenfolge des Surfweges festzuhalten. Auf dieser Grundlage und um das Verhältnis und die Bedeutung der einzelnen Seiten im gesamten Surfweg zu rekonstruieren, entwickelte ich schliesslich das Surfgramm zu Mirkos Onlineaktivitäten.

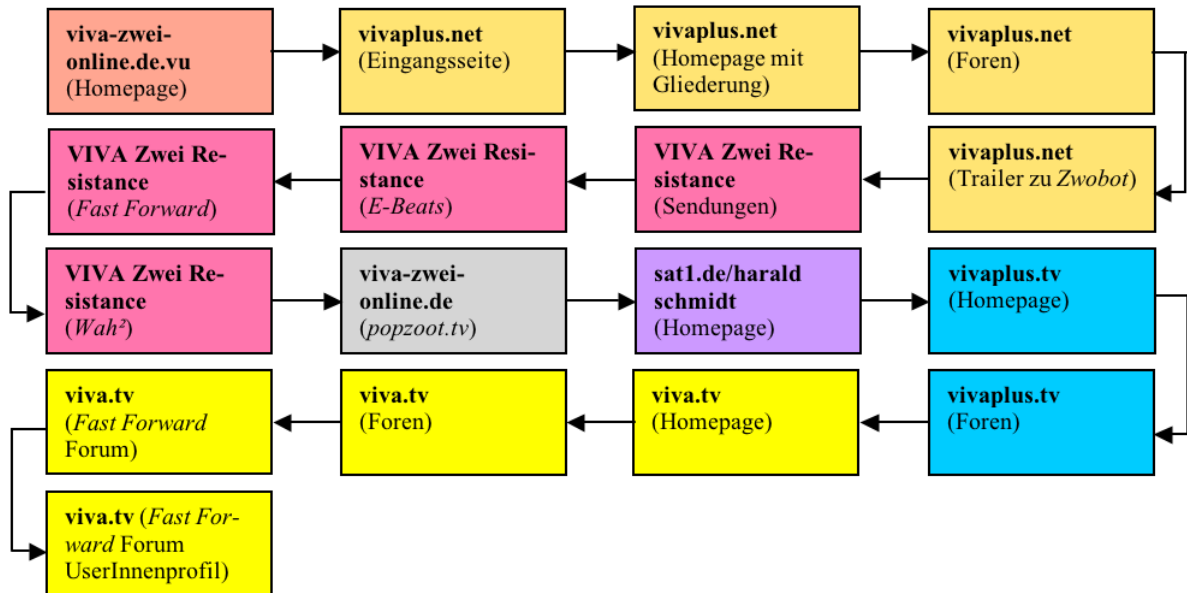


Abbildung 2: Mikros Surfweg als Surfgramm

Das Surfgramm visualisiert Mikros Bewegung durchs Netz. Mehr als die Hälfte der Seiten, die wir gemeinsam im Netz besuchen, es sind 10, wie sich im Surfgramm zeigt, beziehen sich auf den Konflikt, den Mirko mit VIVA Zwei und seiner Programmeinstellung austrägt. Er geht hier mit seinen Ausführungen besonders in die Tiefe und macht auf diese Weise seine Verlufterfahrung deutlich. Die letzte dieser Seiten, <http://www.popzoot.tv>, präsentiert er mir als ein «Onlineportal für Musikvideos» mit Cliparchiv. Dort sieht er sich mittlerweile die Videos an, die ihn interessieren. Während wir uns auf den Musiksenderauftritten von VIVApus und VIVA bewegen, wird er das erste Mal im Interview sehr undifferenziert. Er urteilt über diese Seiten eher pauschal und zeigt auf diese Weise seine Ablehnung. Mikros Vorgehen im Netz und sein Surfweg zeigen, dass er sich vom für ihn Bedeutsamen zum weniger Wichtigen bewegt. Schon allein die Anzahl von Webseiten, die er aufgrund seiner Enttäuschung durch die Absetzung von VIVA Zwei regelmässig besucht, weisen auf eine hervorgehobene Bedeutung und Präsenz im Internetgebrauch Mikros zur Zeit des Interviews hin. Er beschäftigt sich ausführlich mit dem Relaunch bei VIVA und der daraus erfolgten Entwicklung und durchforstet das Internet nach Seiten, die für ihn hierfür von besonderer Relevanz sind. Durch die Hinzunahme des Interviews bei der Interpretation wird deutlich, dass er auf der Suche nach Gleichgesinnten im Netz ist, mit denen er Kontakt aufnehmen und sich austauschen möchte. Mirko präsentiert sich hier als ein Nutzer, der weiss, wohin er will und was er vom Internet erhalten kann. Er geht in seinem Sinne selbstbestimmt vor, lässt sich weder durch die Interviewsituation noch durch Verlinkungsstrukturen stark beeinflussen, sondern versucht stets selbst die Kontrolle über die Handlungs-

situation zu behalten, was sich auch in seiner Forennutzung zeigt. Denn hier sucht er den Austausch und die Kommunikation mit Gleichgesinnten, die ebenso wie er gegen die Senderabsetzung von VIVA Zwei protestieren. Mirko bewegt sich zielgerichtet und wählt Plattformen, die für ihn die relevanten Informationen und Angebote bereitstellen. Seine Suchbewegungen folgen nicht dem Muster des *Sich-Treiben-lassens*, sondern des *Auswahl-treffens*. Denn er weiss, auf welche Seiten er gehen muss, um die gewünschten Informationen und Kommunikationsplattformen zu finden und entsprechend dieses Wissens bewegt er sich durch das Netz wie das Surfgramm zeigt. Es wird keine Suchbewegung oder ein Hin- und Herspringen deutlich, sondern er geht intentional vor. Als Orientierungsmaßstab dient ihm der Inhalt bzw. der Gegenstand, zu dem er Informationen sucht und Austauschmöglichkeiten finden will. Im Vordergrund stehen für Mirko somit die Suche nach *Informationen*, der *kommunikative Austausch* mit Freunden oder *themenzentriert* wie hier zu VIVA Zwei mit Fremden. Unterstützt wird diese Analyse durch das Aufsuchen der Website zur *Harald Schmidt Show*, die nicht verlinkt ist mit den zuvor aufgesuchten Seiten. Auch hier verfolgt er ein klares Interesse, welches inhaltlich durch die Interpretation des Interviews gefüllt wird. Genauso verhält es sich mit der Seite zur Sendung von *Fast Forward* auf der VIVA Website. Auch diese wird nur entsprechend seines Anliegens besucht. Somit lässt sich festhalten, dass mittels des Surfgramms deutlich wird, dass er seinem Interesse folgend nur ganz spezielle Seiten aufsucht, diese jedoch in unterschiedlicher Intensität nutzt, wie die Verweildauer auf den einzelnen Websites zeigt. Das Surfgramm offenbart zum einen die verschiedenen besuchten Seiten innerhalb eines Webauftritts und die entsprechenden Weiterbewegungen, die nicht in dieser Deutlichkeit hervortreten, wenn nur das Interviewtranskript interpretiert würde.

Dies möchte ich noch einmal an einem weiteren Beispiel darstellen und intensivieren:

Als Tamara ins Internet geht, beginnt sie – anders als Mirko – nicht mit den Seiten, die ihr besonders am Herzen liegen, sondern mit Seiten, die ihrem gewöhnlichen, alltäglichen Gebrauch entsprechen. Ihre Startseite ist <http://www.freenet.de>, da sie früher hier ihren E-Mailaccount hatte. Mittlerweile nutzt sie eine Adresse bei <http://www.web.de>, passt jedoch ihre Startseite nicht den neuen Umständen an, denn Interneteinrichtungen überlässt sie ihrem älteren Bruder und arrangiert sich mit dem vorgefundenen Zustand. Das folgende Surfgramm visualisiert Tamaras Surfweg durchs Netz:

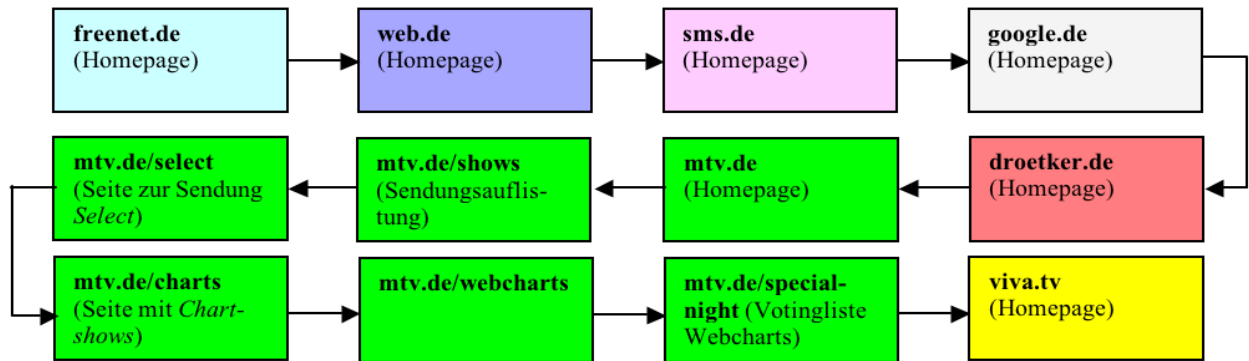


Abbildung 3: Tamaras Surfweg als Surfgramm

Tamaras Surfgramm offenbart, dass sie mit den ersten fünf Seiten einen Überblick über ihren gewöhnlichen Surfweg geben will. Sie zeigt dies anhand der Homepages der einzelnen Websites. «Das ist halt so mein Standard was ich halt so mache als erstes also ich geh eigentlich auf web.de.» (Tamara). Bei `<http://www.web.de>` loggt sie sich ein und erzählt mir, was sie normalerweise auf dieser Seite macht: Zuerst löscht sie die Werbemails und guckt, ob sie neue E-Mails bekommen hat, dann tippt sie Fussballergebnisse, schliesslich beantwortet sie die ihrem Ermessen nach wichtigsten E-Mails. Hier differenziert sie, indem es für sie wichtige E-Mails gibt, die sofort beantwortet werden und unwichtige, die warten können. Nach dem Durchsehen ihres E-Mailaccounts «geh ich meistens zu sms.de» (Tamara). Auf der Website von `<http://www.sms.de>` kann sie jeden Tag eine kostenfreie SMS verschicken. Wenn sie Referate für die Schule zu erstellen hat, besucht sie anschliessend die Homepage von Google. Diese Suchmaschine nutzt sie zur gezielten Recherche von Informationen. Ist sie auf der Suche nach Backrezepten, guckt sie direkt auf die Internetseiten des Webauftritts von Dr. Oetker. «Ja so wenn halt irgendjemand Geburtstag hat oder so und ich Kuchen backen will dann guck ich halt mal so (...) was es da so Schönes gibt an Torten oder so (...) irgendwelche Ideen.» (Tamara). Das WWW ist hier ein Ideengeber für leibliche Genüsse. Auf der Website von Dr. Oetker holt sie sich Rezept- bzw. Backideen und -anregungen. Erst danach geht sie auf die Homepage von MTV. Der Internetauftritt von MTV ist die einzige Präsenz im WWW der vier Musiksender, die sie nutzt. Er ist in doppelter Hinsicht ihre Wunschwebsite, wie aus dem Interview mit Tamara hervorgeht. Zum einen ist es die einzige Präsenz im WWW der vier Musiksender, die sie nutzt, zum zweiten wünscht sie sich hier Musik für die Sendung *MTVselect* oder für die Webcharts. Anhand der Internetseiten zeigt sie mir, wie das Musiktitel-Voting im Internet funktioniert. Während sie sich auf der MTV Website bis zur Votingliste der Webcharts über Shows, *Select* und Charts durchklickt, redet sie über die Sendungen, die wir vorher schon besprochen haben. Diese Shows zeigt sie mir beim Netzdurchgang, allerdings nur aufgelistet in der Navigationsleiste zu den Sendungen. Auf meine

Frage nach dem Zusammenhang von MTV Fernsehen und Internet antwortet sie am Beispiel von *Select*: «Also ich finde es hängt eigentlich ähm MTV insgesamt hängt eigentlich gar nicht damit zusammen halt nur wieder *Select* die Show (.) weil ähm das halt auch die hat auch immer einen Computer im Studio da stehen und ähm guckt auch selber auf die Homepage und liest auch E-Mails vor direkt und ähm (..) man kann ja auch so Fragen stellen meistens übers Internet und so und ich finde das ist halt so (..) da wird halt auch ziemlich viel reingepackt und die bauen darauf auf.» (Tamara). Interessanterweise beantwortet sie hier meine Frage nach Medienkonvergenz mit der Beschreibung eines intermedialen Phänomens, das auf eine medienkonvergente Handlung zielt. Sie beschreibt konkret das, was sie im Musikfernsehen bei der Sendung *Select* sieht: das Vorhandensein eines Computers in einer Sendung, auf dem die Internetseite zu der Show selbst aufgerufen ist. In Anlehnung an Rajewsky kann hier von einer Medienkombination gesprochen werden, d.h. es kommt zu einer medialen Präsentation zweier distinkt wahrnehmbarer Medien (vgl. Rajewsky 2002, S. 15). Zuletzt besucht sie die Homepage von VIVA, um mir im Vergleich zu MTV zu erläutern, was ihr an dieser Seite missfällt und warum sie diesen Auftritt in der Regel nicht nutzt.

Zu Tamaras Surfweg im Netz lässt sich festhalten, dass sich bei ihr gewisse Routinen und Umgangspraxen eingestellt haben, denen sie ihrer Gewohnheit folgend nachgeht. Sie bewegt sich vom Gewöhnlichen oder Alltäglichen – ihren *Standards*, wie sie es selbst nennt – zum Besonderen oder Spezifischen. Das zeigt die Abfolge von aufgesuchten Websites, die sie am Anfang der Sitzung besucht. Sie surft von einer Seite zur nächsten, verweilt dort aber nicht länger. Die Seiten werden quasi je nach Anliegen abgearbeitet. Tamara verweilt nur dann länger, wenn sie etwas Spezielles sucht – wie beispielsweise mit der Suchmaschine *google* – oder sich inspirieren lassen will – wie bei dem Dr. Oetker Beispiel. Das Spezifische in der Interviewsituation sind die Webseiten des MTV Auftritts. Die ersten fünf Seiten ihres Surfgramms zeigen, dass es ihr in der alltäglichen Nutzung zum einen um *Kommunikation* und zum zweiten um *Information* bzw. *Informationssuche* geht. Doch ist ihr Kommunikationsbedürfnis nicht nur *online-online* wie bei Mirko ausgeprägt, sondern ebenso *online-offline* mit dem Schreiben von SMS via Internet auf das Handy. Dieses Inanspruchnehmen kostenfreier SMS weist bzgl. ihrer Handlungsfähigkeit auf Flexibilität im Umgang mit den verschiedenen Medien hin. Sie nutzt das, was sich ihr bietet – SMS lassen sich nicht nur vom Handy aus schreiben. Die spezifische Nutzung der MTV Seiten unterliegt ebenfalls der Suche nach *Informationen* und darüber hinaus dem Bedürfnis nach *Partizipation*, was sich in der Teilnahme an Votings offenbart. Ihr scheint es dabei um die *Möglichkeit* der Partizipation zu gehen, denn hierüber kann sie sich ausdrücken und bestenfalls Einfluss ausüben. Es geht um die *Möglichkeit der Einflussnahme* durch Partizipation, um die *Möglichkeit der Mitbestimmung* durch das Äussern eines Wunsches. Auf den Seiten von MTV verweilt sie die längste Zeit, wie durch das Surfgramm offensichtlich wird, was jedoch

auch der Interviewsituation geschuldet ist. Die Internetnutzung von Tamara weist auf eine gezielte Vorgehensweise hin, sie lässt sich eher selten von den Angeboten im Netz treiben, eben nur dann, wenn sie sich anregen lassen will.

### **Resümee**

Zusammenfassend kann nun Folgendes für das Surfgramm festgehalten werden: Das Surfgramm lässt sich als Auswertungsinstrument zur Visualisierung von Surfwegen einsetzen. Auf diese Weise bringt es einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn für die Internetnutzung. Es steht für die Veranschaulichung der Webseiten, die im Interview besprochen werden, und für die Konkretisierung des im Interview schwer Beschreibbaren. Die Qualität des Visuellen macht den konkreten Surfweg der Userinnen und User sichtbar, ohne dass es sich dabei um eine Produktanalyse handelt, und bildet in dieser Hinsicht eine Kontrastfolie im Abgleich zum Text.

Mit Hilfe des Surfgramms lassen sich in Korrespondenz mit dem Transkripttext die Interpretationen überprüfen und schärfen. Somit ist es auch ein Instrument zur Validierung<sup>5</sup> der Forschungsergebnisse im Bereich Onlineforschung. Das Surfgramm macht a) die Schwerpunktsetzung, b) den Einstieg und c) die Gewichtung im Verlauf des Netzweges und die daran geknüpften Handlungsdimensionen der Interviewpartnerinnen und -partner sichtbar. Somit liesse sich das Surfgramm sicherlich auch auf andere (Forschungs-)Fragen anwenden, die sich mit dem konkreten Gebrauch des Internets beschäftigen und beispielsweise nach Veränderungs- und Lernprozessen fragen. Denn im Vergleich der einzelnen Surfgramme, die beispielsweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten erstellt werden, liessen sich Entwicklungsprozesse abbilden und mit dem entsprechenden Interviewtext interpretieren.

---

<sup>5</sup> Siehe auch zu «Gütekriterien qualitativer Forschung» und zum Problem der Validierung Steinke 2000.

## Literatur

- Bilandzic, Helena; Trapp, Bettina. «Die Methode des lauten Denkens: Grundlagen des Verfahrens und die Anwendung bei der Untersuchung selektiver Fernsehnutzung bei Jugendlichen.» In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.). *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: KoPäd, 2000. 183–209.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 4. Auflage. Opladen: Leske und Budrich, 2000.
- Fabel-Lamla, Melanie; Tiefel, Sandra. «Fallrekonstruktion in Forschung und Praxis – Einführung in den Themenschwerpunkt.» *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2 (2003): 189–198.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele. «Warum Biographieforschung und wie man sie macht.» *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17. Jg., Heft 4 (1997): 405–427.
- Flick, Uwe. *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag, 2004.
- Marotzki, Winfried. «Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.» In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Auflage. Opladen: Leske und Budrich, 1995. 55–89.
- Marotzki, Winfried. «Neue kulturelle Vergewisserungen: Bildungstheoretische Perspektiven des Internet.» In: Sandbothe, Mike; Marotzki, Winfried (Hrsg.). *Subjektivität und Öffentlichkeit: Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten*. Köln: Herbert von Harlem Verlag, 2000. 236–258.
- Marotzki, Winfried. «Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet.» In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; Witt, Claudia de (Hrsg.). *Jahrbuch Medienpädagogik* 3. Opladen: Leske und Budrich, 2003. 149–165.
- Merton, Robert; Kendall Patricia. «Das fokussierte Interview.» In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979. 171–204.
- Paus-Haase, Ingrid. «Medienrezeptionsforschung mit Kindern – Prämissen und Vorgehensweisen: Das Modell der Triangulation.» In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.). *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorien und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: KoPäd, 2000: 15–32.
- Schütze, Fritz. «Biographieforschung und narratives Interview.» *Neue Praxis* 3 (1983): 283–293.
- Rajewsky, Irina O. *Intermedialität*. Tübingen und Basel: Francke Verlag, 2002.
- Steinke, Ines. «Gütekriterien qualitativer Forschung.» In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2000: 319–331.

## Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien

### Methodologische Konzeption einer Fallstudienuntersuchung als Folgeuntersuchung zur deutschen IEA-Studie SITES M2

Renate Schulz-Zander und Birgit Eickelmann

#### Abstract

Die Durchführung und Modellierung von Längsschnittuntersuchungen ist für die Konzeption quantitativer Forschungsdesigns weit verbreitet. Qualitative Forschungen beziehen sich überwiegend – oft aufgrund fehlender Forschungsförderung oder der vergleichsweise zeitintensiven Datenauswertung – nur auf einen einzigen Messzeitpunkt. Hingegen kann eine fallbasierte Erhebung von Entwicklungen einen wichtigen Beitrag zur Rekonstruktion von Prozessen liefern. Dieser Ansatz wird in dem nachfolgend aus methodologischer Sicht beschriebenen DFG-Projekt zur Schulentwicklung mit digitalen Medien verfolgt. Das Forschungsdesign schliesst an Ergebnisse der internationalen und nationalen qualitativen IEA-Studie SITES Modul 2 an, greift deren Methodenrepertoire auf und erweitert dieses um quantitative Methoden. Die Folgeuntersuchung nach fünf Jahren zielt darauf, wissenschaftlich-analytisches und prozedurales Wissen über Schulentwicklungsprozesse mit digitalen Medien zu generieren.

#### 1. Ausgangslage

Trotz intensiver finanzieller und konzeptioneller Bemühungen ist der regelmässige Einsatz von digitalen Medien<sup>1</sup> im Schulunterricht in Deutschland wenig verbreitet (Mandl, Hense & Kruppa, 2003; Schulz-Zander & Riegas-Staackmann, 2004; Herzig & Grafe, 2006). Die Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Computer ist trotz des hohen Interesses nur durchschnittlich. Hinsichtlich der regelmässigen Computernutzung belegt Deutschland den letzten Platz. Nur etwa ein Fünftel der deutschen Schülerinnen und Schüler (21%) berichten über einen regelmässigen Einsatz im Unterricht. Der OECD-Durchschnitt lag bei 39 Prozent (Senkbeil & Drechsel, 2004). PISA 2003 hat gezeigt, dass computerbezogene Kompetenzen primär ausserschulisch erworben werden. Dies wirkt sich insbesondere auf diejenigen Schülerinnen und Schüler aus, die ihre computerbezogenen Kompetenzen bei nicht vorhandenen häuslichen Ressourcen, z. B. aufgrund des ökonomischen

<sup>1</sup> Für den international überwiegend verwendeten Begriff der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind in Deutschland seit Mitte der 90er Jahre die Begriffe «Neue Medien» oder seit einigen Jahren auch «digitale Medien» im Gebrauch.



Status der Familie, in der Schule erwerben müssen. Dieser Befund trifft auch auf andere Länder zu, nicht aber in diesem Ausmass. So finden sich diese deutschen Schülerinnen und Schüler trotz ausgeprägten Interesses am Computer in der «Risikogruppe» wieder; sie verfügen zu einem grossen Teil noch nicht einmal über grundlegende Computerkenntnisse. Die Ergebnisse der PISA 2006 bestätigen diesen Befund. Erneut belegt Deutschland nur den letzten Platz: Lediglich 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler berichten eine regelmässig Computernutzung im Unterricht. Dieser Wert liegt weit unter dem OECD-Durchschnitt von 56 Prozent und sehr deutlich unter dem Wert für Ungarn, der sich auf 85 Prozent bezieht (Prenzel et al., 2007). Die nachhaltige Integration der digitalen Medien in Schulen, also ihre Institutionalisierung, ist noch nicht erreicht. Computer werden in der Tendenz eher in den bestehenden Unterrichtsstil integriert und führen nicht zu der erwarteten Veränderung der Lernkultur (Müller, Blömeke & Eichler, 2006). Die angestossenen Innovationen können offensichtlich zu wenig ihre Potenziale entfalten. Auf diese grundsätzliche Problematik von Innovationen im Schulbereich weisen Altrichter und Wiesinger (2004), aber auch Hendricks und Schulz-Zander (2000) für die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien in Schulen bereits hin.

Der Bereich der nachhaltigen Integration digitaler Medien in Schul- und Unterrichtsprozesse unter Berücksichtigung erweiterter Unterrichtsformen ist erstmals im Rahmen der internationalen SITES M2 (Second Information Technology in Education Study – Module 2, 1999–2002) ausgewiesen worden (vgl. Kozma, 2003; Schulz-Zander et al., 2003; Schulz-Zander, 2005). Diese Studie wurde weltweit unter der Verantwortung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) von 1999–2002 in 28 Staaten durchgeführt, in Deutschland unter der Leitung von Schulz-Zander. Im Zentrum stand die Frage, welche Veränderungen in Schulen und im Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien bewirkt werden können. Genauer ging es darum, Veränderungen von Lehrer- und Schülerhandeln, der Lehrer-Schülerrollen, der Lernorganisation, der Ziele, curricularen Inhalte und Bewertungsformen bei der innovativen Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), die Rolle und Wirkungen von IKT im Unterricht sowie Bedingungsfaktoren zur erfolgreichen Implementation der Innovationen und deren Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit mit qualitativen Methoden zu erforschen (vgl. Kozma, 2003; Schulz-Zander et al., 2003; Schulz-Zander, 2005). Aufgrund des angesetzten Erhebungszeitraums in SITES M2 konnten zu hochrelevanten, prozessbezogenen Aspekten jedoch nur vorläufige Ergebnisse erzielt werden. Die Fragestellung der Nachhaltigkeit von Unterrichtspraxis mit digitalen Medien wurde nur eingeschränkt auf den Zeitrahmen eines Jahres bezogen untersucht. Die Phasenmodelle der Schulentwicklung zeigen, dass ein Untersuchungszeitraum von mehreren Jahren erforderlich ist, um Innovationen in Schulen zu verankern. Das im

Beitrag vorgestellte DFG-Forschungsprojekt schliesst an diese Studie als Folgeuntersuchung zur Schulentwicklung mit digitalen Medien an.

## 2. Theorieansätze zur Schulentwicklung

Die dargestellte Problemlage der institutionalisierten Verankerung digitaler Medien in Schulen wird in der hier dargestellten Folgeuntersuchung vor dem Hintergrund der Schulentwicklungstheorie analysiert. Besonderes Augenmerk gilt dabei zwei Aspekten:

- Schulentwicklungsprozesse sind institutionell; die Gestaltungseinheit ist die Ebene der Einzelschule (vgl. Fend, 1986; Dalin, Rolff & Buchen, 1995; Rolff, 2007).
- Schulentwicklungsprozesse verlaufen in Phasen (Giaquinta, 1973; Hall, 1979; Huberman & Miles, 1984; Fullan, 2001). Dies trifft auch auf Schulentwicklungsprozesse zur Integration digitaler Medien in den Unterricht zu (Kubicek & Breiter, 1998; Schnoor, 1998).

Die unterschiedlichen prozessorientierten Phasenmodelle identifizieren jeweils drei bzw. vier Phasen von Schulentwicklungsprozessen. Dabei fällt die nachhaltige Implementation trotz des nicht-linearen Verlaufs immer in die letzte Phase. So erfolgt nach Fullan (2001) die Umsetzung einer Innovation in schulischen Kontexten in drei nicht-linearen Phasen: (a) *initiation*, (b) *implementation* und (c) *continuation, routinization, or institutionalization*. Für den zeitlichen Rahmen setzt er je nach Schulform und Art der Veränderung drei bis fünf Jahre an. Dalin, Rolff und Buchen (1995) stellen den Schulentwicklungsprozess als spiralisches Abfolge mit drei Runden vor, wobei die letzte Runde in die Institutionalisierung der Innovation mündet. In dieser Phase werden die mit der Veränderung angestrebten Ziele generalisiert und institutionalisiert. Erst nach dem Durchlaufen dieser Phase ist die Innovation in vollem Ausmass nachhaltig implementiert (vgl. auch Giaquinta, 1973). Kubicek und Breiter (1998) haben die von Nolan (1973, 1993) entwickelte phasenorientierte Stage-Theory für die Implementation von Informationstechnologien (IT) in betrieblichen Zusammenhängen auf Innovationsprozesse mit digitalen Medien in Schulen übertragen; die nachhaltige Implementierung ist in der vierten Phase erreicht, wenn der IT-Einsatz in die betreffenden Bereiche und Strukturen der Schule integriert ist, also in Schulentwicklungspläne, Finanz- und Personalpläne. Der hier angesetzte Zeitraum bis zur Institutionalisierung kann bis zu 20 Jahre betragen (ebd.).

Schnoor (1998) unterscheidet drei Typen von Medienschulen, deren Entwicklung er ebenfalls als einen dreistufigen Prozess ansieht: 1. die *sporadische Medienschule*, die den Neuen Medien mit Skepsis begegnet und in denen die Einbindung vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängt; 2. die *additive Medienschule*, in der verschiedene medienbezogene Aktivitäten, zumeist domänenspezifisch statt-

finden, aber ein systematischer Zusammenhang fehlt; 3. die *sich selbst erneuernde Medienschule*, in der Neue Medien situationsorientiert neben anderen Medien im Unterricht genutzt und mit dem Einsatz neuer Unterrichtsformen kombiniert werden sowie in den Bildungs- und Erziehungszielen der Schule verankert sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass schulische Innovationen – wie z. B. die Integration digitaler Medien in den Unterricht – nachhaltig verankert sind, wenn sie *institutionalisiert* sind. Dazu muss ein System von Determinanten erfüllt sein, sonst scheitern Massnahmen trotz vielfältiger – auch erheblicher finanzieller – Bemühungen (Hameyer, Pallasch & Wiechmann, 1999). Der Prozess der Integration der Medien erfordert unterschiedliche Steuerungsmassnahmen auf der Input-, Prozess- und Outputebene (Eickelmann & Schulz-Zander, 2006).

### 3. Forschungsstand

Die Untersuchung von Schulentwicklungsprozessen mit digitalen Medien in Schulen schliesst die Erforschung der Bedingungsfaktoren sowohl zur Implementierung von Innovationen in Schulen als auch zur Einführung von digitalen Medien in Schulen, der unterrichtbezogenen Kooperationsentwicklung mit digitalen Medien sowie der Bedingungsfaktoren für die nachhaltige Implementierung von digitalen Medien in den Unterricht ein.

#### a) *Bedingungsfaktoren zur Implementierung von Innovationen in Schulen*

Erklärungsmodelle zu den Bedingungsfaktoren der Implementierung von Innovationen in Schulen liefern u. a. Fullan (2001) und Rogers (2003). Bezogen auf die letzte Phase der Implementation schulischer Innovationen sind verschiedene Systeme von Bedingungsfaktoren für die nachhaltige Implementierung bekannt (vgl. dazu auch Fullan, 1982; McLaughlin, 1990; Rolff, 1993).

Fullan (2001) identifiziert für die langfristige und nachhaltige Implementierung von Innovationen in Schulen Einflussfaktoren, die er in drei Gruppen klassifiziert: Zum einen sind dies die Faktoren, die im Zusammenhang mit den «characteristics of the change» stehen, dann die «local characteristics» und schliesslich die «external factors».

- Zur ersten Gruppe gehören folgende Faktoren: Das Bedürfnis der Schule zu innovieren, die Passung zwischen der Schule und der Innovation, die Klarheit und Transparenz der Ziele, die mit der Innovation verbunden sind, die Komplexität der Innovation aus der Sicht der Akteure und die Qualität und Praktikabilität der Innovation. Rogers (2003) ergänzt diese Faktorengruppe um die Aspekte der wahrgenommenen Vorteile der Innovation, der Beobachtbarkeit von Ergebnissen und des Grades der Erprobbarkeit und Aussagefähigkeit der Innovation.
- Zur Gruppe der «local characteristics» zählt Fullan (2001) vier Faktoren: Erstens die auf der Ebene der «community», zusammengesetzt aus Eltern, Schulgre-

mien und der Schulbehörde, zweitens Einflussfaktoren auf der Ebene des «school district» – übertragen auf deutsche Verhältnisse sind dies die Schulträger und die Schulaufsicht, drittens die Schulleitung und viertens die Lehrpersonen – als Individuen und als Lehrerkollegium.

- Die dritte Gruppe, die der «external factors», generiert Fullan aus einer Untersuchung von Light (1998), die sich auf eine Studie in 26 öffentlichen Organisationen bezieht, wobei lediglich drei Schulen beteiligt waren. Die Determinanten für die nachhaltige Implementierung von Innovationen sind demzufolge das Auftreten von Turbulenzen, das Eintreten von Schocksituationen (z. B. aufgrund von Budgetkrisen, Resignation der Beteiligten, Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen), dann der Grad der Erwünschtheit der Innovationen im Umfeld der Organisation, die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und die Verfügbarkeit und Bereitstellung von Ressourcen.

Diese Einflussfaktoren beziehen sich auf allgemeine schulische Veränderungsprozesse bzw. auf Innovationsprozesse in anderen öffentlichen Institutionen.

#### **b) Bedingungsfaktoren der Einführung von digitalen Medien in Schulen**

Verfolgt man die in verschiedenen Studien ausgewiesenen Begründungen für die geringe Verbreitung der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht, so lässt sich feststellen, dass die Schwerpunkte der von Lehrpersonen, Schulleitungen und Computerkoordinatoren angeführten Barrieren in den ersten Phasen der Implementation sich in materiellen und immateriellen Ursachen (Pelgrum, 2001) finden.

##### - Materielle hemmende Faktoren

Differenziert man die Bedingungsfaktoren gemäss den fünf Dimensionen der Schulentwicklung mit digitalen Medien (vgl. Schulz-Zander, 2001), so lassen sich die materiellen Ursachen vor allem im Bereich der Technologieentwicklung ausmachen. Hindernisse bei der Integration von Computern in den Unterricht sind die Anzahl und die Aktualität der vorhandenen Computer sowie die Verfügbarkeit von Peripheriegeräten, Software und Internetanschlüssen (u. a. Pelgrum, 2001). Die internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2006 zeigt, dass Deutschland in Bezug auf das Schüler-Computer-Verhältnis an Grundschulen im Vergleich zu England, Frankreich, Italien, den Niederlanden, Schottland und Schweden den letzten Platz einnimmt (Hornberg, Faust, Holtappels, Lankes, Schulz-Zander, 2007). Die Konzentration der Computer auf die Fachräume hat zur Folge, dass oftmals nahe liegende Zugriffe auf die Informationstechnologien, die sich aus dem Unterrichtsverlauf spontan ergeben, verhindert werden (vgl. Hunneshagen, Schulz-Zander & Weinreich, 2000; Rösner, Bräuer & Riegas-Staackmann, 2004).

Schliesslich muss in Bezug auf die Ausstattungssituation in Frage gestellt werden, ob das Erreichen und Unterschreiten des EU-weiten Ausstattungsschlüssels

ausreicht. Aus der internationalen Benchmarking-Studie «IT in Schulregionen» (2001–2002, gefördert von der Bertelsmann Stiftung und der Heinz Nixdorf Stiftung) resultiert die Empfehlung eines Schüler-Computer-Verhältnisses von mindestens 6:1. Erst dieses Ausstattungsmass ermöglicht danach eine Integration der digitalen Medien in den täglichen Unterricht, so dass die Potenziale der digitalen Medien im Unterricht genutzt werden können (Wiggenborn & Vorndran, 2003). Im Vergleich zu anderen Industrienationen gibt es nach wie vor an deutschen Schulen vergleichsweise wenig PCs. Eine Sonderauswertung der in PISA II erhobenen Zahlen durch die BITKOM (Bundesverband der Informationswirtschaft, Telekommunikation und Medien 2006) weist aus, dass 93 Prozent der deutschen Schulen über Computer verfügen und auf 100 Schülerinnen und Schüler acht Computer kommen. Zum Vergleich: In den USA kommen 30 Computer auf 100 Schülerinnen und Schüler, in Korea 27, in Grossbritannien, Österreich und Ungarn sind es 23 und in Japan sowie in Dänemark 19 Computer auf jeweils 100 Schülerinnen und Schüler.

#### - Immaterielle hemmende Faktoren

Unter dem Sammelbegriff der immateriellen hemmenden Faktoren lassen sich schulorganisatorische Gründe und Lehrervariablen einordnen.

Als wesentlicher Prädiktor stellt sich die Unterstützung durch die Schulleitung heraus, die auf der Ebene der schulorganisatorischen Determinanten an erster Stelle steht (Weinreich & Schulz-Zander, 2000). Scholl und Prasse (2001) identifizieren als zentralen Faktor für die erfolgreiche Integration der Computer in den Unterricht die Übernahme einer Promotorenfunktion durch die Schulleitung. Diese kann für innovationsbereite Lehrer unterstützende Bedingungen schaffen, welche die Einbindung des Computers erleichtern (vgl. u. a. Breiter 2001). Dabei sollten die mit dem Computereinsatz verbundenen Ziele und Konzepte mit dem Kollegium abgestimmt werden.

Als bedeutende Hemmfaktoren haben sich die fehlende professionelle Betreuung der technischen Systeme und die zeitliche Belastung IT-kompetenter Lehrpersonen herausgestellt (Weinreich & Schulz-Zander, 2000). Zusätzlich sind die fehlende technische Unterstützung, die fehlende Unterstützung bei der Administration der Systeme sowie das Vorhandensein bzw. Fehlen eines technischen Koordinators anzuführen (vgl. auch Schaumburg, 2002).

Die Hindernisse auf der Ebene von Lehrervariablen sind im Wesentlichen ein Mangel an Computerwissen und computerbezogenen Fertigkeiten, fehlende pädagogische Konzepte und fehlende Zeit zur Vorbereitung (Weinreich & Schulz-Zander, 2000; Schaumburg, 2002; Hunneshagen, 2005). Die Quasi-Längsschnittuntersuchungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) zur Schulen ans Netz-Evaluationsstudie bestätigen das Zeitproblem als vorrangiges Problem, gefolgt durch das strukturelle Problem des engen Zeitplans des Unterrichts (Preussler, 2002; Eisenstein, 2005; Hunneshagen, Schulz-Zander & Weinreich, 2000). Die

Grundhaltung der Lehrkräfte ist kein Hindernis mehr; Lehrpersonen vertreten zunehmend die Auffassung, dass Kenntnisse der digitalen Medien und ihr Einsatz im Unterricht wichtig sind und auszuweiten seien (Rösner, Bräuer & Riegas-Staackmann, 2004). Laut UNECSCO (2005) gibt es zu wenig ausgebildete Lehrpersonen, um IKT gewinnbringend in den Unterricht zu integrieren. Auf der Ebene der Personalentwicklung ist daher vorrangig zu beachten, dass Qualifizierungsmöglichkeiten für Lehrpersonen im Hinblick auf die didaktisch-pädagogische und medienkompetenzbezogene Professionalisierung ergänzt werden. Zusätzlich spielen aus der Sicht der Organisation mangelnde Innovationsbereitschaft bzw. Widerstände gegenüber Veränderungen eine Rolle (u. a. Mooij & Smeets, 2001; Snoeying & Ertmer, 2001). Insbesondere sind Defizite im Bereich des «personal change managements» anzuführen. Ebenso wird ein möglicher Kontroll- und Autoritätsverlust befürchtet (Hunneshagen, Schulz-Zander & Weinreich, 2001). Ein geringer ausgeprägtes computerbezogenes Selbstkonzept ist ebenfalls nicht zuträglich (Pelgrum, 2001; Snoeying & Ertmer, 2001; Schulz-Zander, 2002).

Zu ergänzen ist, dass die Kooperationsentwicklung mit digitalen Medien für die Schulentwicklung als besonders relevant eingestuft wird (Lindau-Bank & Magenheimer, 1998; Schulz-Zander, 1999; Hunneshagen, 2005). Schulz-Zander (2001) weist sie dementsprechend als eigenständige Dimension neben Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Technologieentwicklung aus. Weinreich und Schulz-Zander (2000) ermitteln neben der unterstützenden Schulleitung die Existenz eines an der Schule eingesetzten Projektteams als einen wesentlichen Faktor für die Zufriedenheit der die Computer betreuenden Lehrpersonen mit der Internetnutzung an Schulen. Allerdings zeigt sich in einer Quasi-Längsschnittstudie des IFS nach sechs Jahren ein Rückgang innerschulischer Kooperationen in einer deutlich geringeren Anzahl von IT-/Mediengruppen an den Schulen (Eisenstein, 2005).

Die Kooperation von Lehrpersonen ist zudem ein aktuelles Forschungsthema im Kontext der Qualitätsentwicklung von Schule (vgl. u. a. Terhart & Klieme, 2006). Aus dem Blickwinkel der Kooperationsentwicklung erweisen sich die Isoliertheit einzelner aktiver Lehrkräfte wie auch die Konzentration der Computerkompetenz auf einen zentralen Promotor als hinderlich für die Verbreitung der Computernutzung im Unterricht (vgl. auch Hunneshagen, 2005). Als Befund einer Einzelfallstudie in Norwegen berichtet Krumsvik (2005), dass massgeblich für die gelungene Implementation digitaler Medien in den alltäglichen Unterricht ein Bottom-up-Prozess im Sinne eines demokratisch und kooperativ gefundenen Weges ist, der sich in eine «community of practice» einbindet, die neben Lehrerkooperationen auch andere innerschulische und ausserschulische Kooperationen im Sinne einer veränderten Schulkultur berücksichtigt.

**c) Unterrichtsbezogene Kooperationsentwicklung mit digitalen Medien**

Sowohl die nationalen als auch die internationalen Ergebnisse von SITES M2 zeigen Veränderungen der Lehrer- und der Schülerrolle in den untersuchten Fällen. Praktiziert werden offene Unterrichtsformen, problemorientierte Lernumgebungen, selbstständiges, kooperatives und kollaboratives Lernen innerhalb der Klasse, klassenübergreifend und – wenn auch vergleichsweise seltener – mit externen Partnern, wobei diese überwiegend anderen Schulen angehören (Schulz-Zander, 2005). Lehrer-Schüler-Kooperationen und Lehrerkooperationen erfolgen etwa in der Hälfte der Fälle. Lehrpersonen arbeiten häufiger mit Schülerinnen und Schülern sowie mit anderen Lehrpersonen innerhalb der Schule, aber auch mit Externen zusammen. Dabei geht es auch um die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die mit digitalen Medien erstellt und online nutzbar sind. Lehrpersonen sind zwar mehr beratend, anleitend, überwachend und weniger wissensvermittelnd tätig, aber sie strukturieren in fast allen Fällen die Schüleraktivitäten. Merkmale der direkten Instruktion wie Strukturiertheit und Lehrervortrag treten zusammen mit Formen selbstständigen Lernens auf. In allen deutschen Fällen sind Kooperationen ein prägnantes Merkmal des Unterrichts. Lehrerinnen und Lehrer haben häufiger eine Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schüler beobachtet und dies als einen wichtigen Effekt des Arbeitens mit digitalen Medien herausgestellt (vgl. Schulz-Zander, Büchter & Dalmer, 2002). Die Arbeit mit den digitalen Medien wurde verstärkt zum Anlass genommen in Lerngemeinschaften zu lernen. Hier sind vor allem Peer-Tutoring, klasseninternes kooperatives und kollaboratives Lernen und Lerngemeinschaften mit externen Partnern zu nennen. Insbesondere letztgenannte Kooperationen, die ohne den Einsatz der digitalen Medien in den untersuchten Fällen entweder in der Form nicht möglich gewesen wären bzw. nicht initiiert worden wären, haben zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler eigenaktiver und mit erhöhtem Leistungsanspruch und grösserer Motivation arbeiten. Zudem wurde eine positive Einschätzung bezüglich der Auswirkungen des Einsatzes digitaler Medien in Verbindung mit innovativen Unterrichtsformen – insbesondere auch auf leistungsschwache Schülerinnen und Schüler – festgestellt. Kozma und McGhee (2003) haben die Bandbreite der Nutzungsmöglichkeiten von IKT in den untersuchten Fällen in sieben Clustern<sup>2</sup> abgebildet und vier Modellen zugeordnet. Die Cluster bilden die unterschiedliche Art der Verwendung des Computers im Unterricht sowie die Lehrer- und Schüleraktivitäten ab und ordnen den Stellenwert des Einsatzes digitaler Medien ein. Die Modelle hingegen bilden Gemeinsamkeiten der Unterrichtspraxis ab (vgl. auch Schulz-Zander, 2005). Als besonders wichtig werden die Muster ‹Student-Collaborative-Research-Cluster› und ‹Information-Management-Cluster› erachtet. Diese

---

<sup>2</sup> Es wurde eine Cluster-Analyse mit den Items zu Lehrerhandeln, Schülerhandeln, eingesetzten IKT und IKT-Anwendungen durchgeführt. Eine 8-Cluster-Lösung war zufriedenstellend; das achte Cluster ist undefiniert.

sind im besonderen Masse mit der Weiterentwicklung von Kompetenzen der Beteiligten verbunden und zeichnen sich durch Kooperationen aus. Als Ergebnis der Analysen findet sich, dass massgeblich Partner- und Gruppenarbeit durchgeführt werden. Offene Unterrichtsformen stellen schülergemässe Forschungstätigkeiten in den Vordergrund. Die Lehreraktivität ist durch strukturierende und beratende Aktivitäten gekennzeichnet. Das Information-Management-Cluster wird dadurch charakterisiert, dass der Einsatz der digitalen Medien sich auf die Unterrichtsplanung und -organisation, also vorwiegend auf die Nutzungsmöglichkeiten durch Lehrpersonen, bezieht. Zentral dabei ist, dass sich die Lehrpersonen kollaborative Arbeitsformen aneignen und Curricula weiterentwickelt werden. Die besondere Rolle dieser Cluster wird dadurch unterstrichen, dass sie die wesentlichen Veränderungen, die mit der Implementation von digitalen Medien in Lehr-Lern-Prozesse einhergehen, widerspiegeln. Im Rahmen einer vertiefenden Analyse sind international unter Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Überschneidungen vier Modelle generiert worden. Dabei findet Berücksichtigung, dass in allen analysierten Fällen «Kernaktivitäten» identifiziert werden können (Kozma & McGhee, 2003; Schulz-Zander & Riegas-Staackmann, 2004, Schulz-Zander, 2005). Kozma und McGhee unterscheiden das «Student Collaboration Model» (Modell «Schülerzusammenarbeit»), das «Product Model» (Produkt-Modell), das «Student Research Model» (Modell «Schüler forschen») und das «Outside Collaboration Model» (Modell «Zusammenarbeit mit Externen»).

**d) *Bedingungsfaktoren zur nachhaltigen Implementierung von digitalen Medien in den Unterricht***

Der Bereich der nachhaltigen Integration digitaler Medien in Schul- und Unterrichtsprozesse unter Berücksichtigung erweiterter Unterrichtsformen ist ebenfalls im Rahmen der SITES M2 ausgewiesen worden. Aufgrund des angesetzten Zeitrahmens konnten keine tragfähigen Ergebnisse mit genügend grosser zeitlicher Distanz zur Phase der Einführung der untersuchten Innovationen gewonnen werden. Es wurde ein erstes Determinaten-Modell auf der Grundlage von 59 der insgesamt 174 internationalen Fallstudien gebildet, das aufgrund des angesetzten Zeitrahmens und der fehlenden Distanz zur Phase der Einführung der untersuchten Innovationen als vorläufig betrachtet wird und als Ausgangspunkt für weitere Forschungen dienen soll (Owston, 2003). Das Modell von Owston weist notwendige und förderliche Bedingungen für eine nachhaltige Implementierung von digitalen Medien in Schulen aus (vgl. Abb. 1). Zu den notwendigen Bedingungen gehört, dass die Lehrperson die Innovation mit Einsatz und Engagement trägt. Für sie muss ein Mehrwert der Innovation erkennbar sein, etwa eine Verbesserung der Motivation, der Lernbereitschaft oder der Leistung der Lernenden. Insofern sind die Lernenden ebenfalls wichtige Träger der Innovation. Notwendige Faktoren sind weiterhin die Professionalisierung der Lehrperson sowie die administrative



Unterstützung, also die Unterstützung durch die Schulleitung, Fachleiter, den Schulträger. Als förderliche Bedingungen ermittelt Owston die schulinterne Unterstützung der Lehrperson, aber auch die Unterstützung durch externe Partner. Ebenso können die Promotoren der Innovation in der Schule (innovation champion), also die engagierten Lehrpersonen der Anfangsphase, und schliesslich die Bereitstellung von Finanzmitteln die nachhaltige Implementation befördern. Aber auch (bildungs-)politische Fürsprecher der Innovation spielen eine wichtige Rolle für die nachhaltige Implementation der digitalen Medien; hierzu gehört auch die Einbettung der Innovation in ein bildungspolitisches Gesamtkonzept.

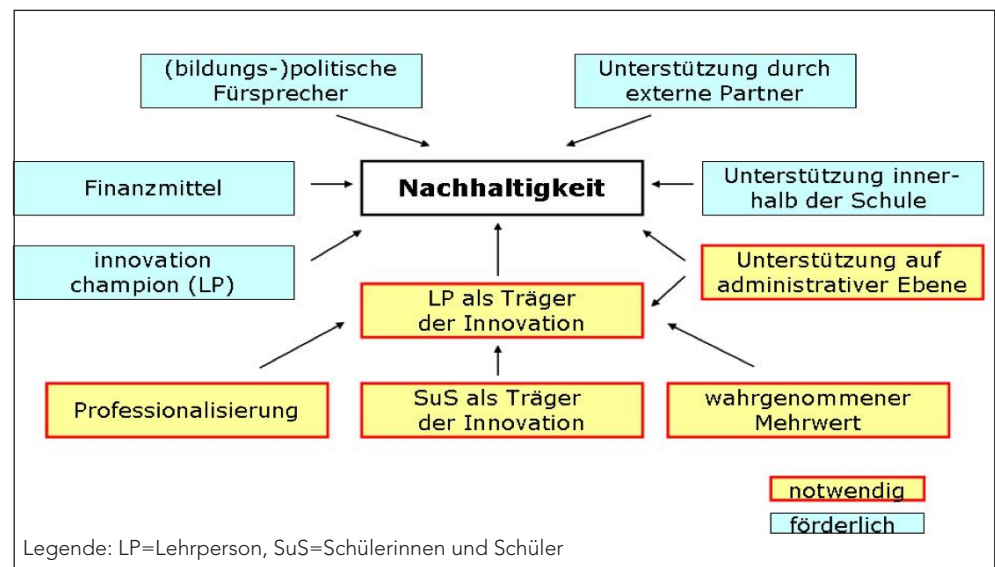


Abbildung1: Determinanten-Modell von Owston (2003, ins Deutsche übersetzt)

Zusammenfassend kann bezüglich des Forschungsstands gesagt werden, dass umfangreiche Befunde vorliegen, die Determinanten der Implementation schulischer Innovationen ausweisen. Für den Bereich der Implementation digitaler Medien jedoch ist die Nachhaltigkeit dieser Innovation bisher noch unzureichend erforscht. Dabei wird deutlich, dass hierfür spezifische Determinanten – etwa auf den Ebenen der Technologie- und Kooperationsentwicklung – wirksam sind. Es fehlen empirische Befunde zu Determinanten, die den Prozess der Einzelschulen auf dem Weg in die letzte Phase der Implementation digitaler Medien fördern oder hemmen.

## 5. Ziele und Fragestellungen der Folgeuntersuchung

Im Zentrum der Folgeuntersuchung steht der Themenbereich «Determinanten der nachhaltigen Implementierung digitaler Medien» mit den Forschungsfragen:

- Welcher Grad der Nachhaltigkeit der Implementierung innovativer pädagogischer Praxis unter Nutzung der digitalen Medien lässt sich in den ausgewählten Schulen nachweisen?
- Welche Bedingungsfaktoren für den Innovationsprozess der nachhaltigen Implementierung von pädagogischen Praktiken des Einsatzes von digitalen Medien lassen sich auf der Mikroebene (Unterricht), Mesoebene (Schule) und Makroebene (bildungspolitische und äussere schulische Rahmenbedingungen) identifizieren?

Den zweiten Forschungsschwerpunkt bildet die Kooperationsentwicklung mit digitalen Medien. Die Befunde aus SITES M2 zu innerschulischen Kooperationen und zu Kooperationen mit Externen werden in der Folgeuntersuchung erneut aufgegriffen.

Die forschungsleitenden Fragestellungen sind:

- Welche Art und Form von Kooperationen sind in den Schulen auf Schulebene, auf Klassenebene und auf schulexterner Ebene wirksam? Welche Personengruppen sind an diesen Kooperationen beteiligt? Welche Rolle spielen dabei digitale Medien?
- Welche Ziele verfolgen die Schulen mit den Kooperationen? Ist die Förderung von Schülerkooperation ein pädagogisches Ziel der Schule? Ist der Aufbau professioneller Lerngemeinschaften erkennbar?
- Sind Auswirkungen infolge von Kooperation erkennbar?
- Inwieweit ist Kooperation/ sind Kooperationsvorhaben in der Schule organisatorisch verankert? Gibt es (institutionalisierte) Teamarbeit im Medienbereich?
- Welche Faktoren sind für wirksame/ nicht wirksame Kooperationen entscheidend (z.B. unterstützende Schulleitung, offenes Kooperationsklima)? Welche Faktoren tragen zur Verbesserung/ Verschlechterung von Kooperationen bei?

## 6. Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus den Schulen, die in Deutschland für SITES M2 nach international festgelegten Kriterien von einem nationalen Beirat ausgewählt und vom Internationalen Koordinationsausschuss (ICC) überprüft und bestätigt wurden. Die Kriterienfestlegung erfolgte basierend auf der Erkenntnis, dass die digitalen Medien für sich genommen noch keine qualitative Veränderung von Unterricht bewirken, sondern erst deren Einbettung in erweiterte pädagogische Kontexte. Die für SITES M2 jeweils ausgewählte «Innovation» für die Fallstudie, das sog. IPPUT («Innovative Pedagogical Practice Under Use of Information Technology») sollte in jedem Fall die ersten beiden, möglichst jedoch alle der folgenden international vereinbarten Kriterien erfüllen:

- Evidenz für Veränderungen der Schüler- und Lehrerrollen, der Ziele des Curriculums, der Leistungsbewertungen und/ oder des Unterrichtsmaterials oder der Infrastruktur,
- Substantielle Rolle der IKT im Unterricht, und zwar im Sinne einer Bereicherung der Unterrichtspraxis, nicht als Unterrichtersatz,
- Positive Wirkungen auf Schülerergebnisse,
- Nachhaltigkeit der Innovation innerhalb der Schule und Übertragbarkeit auf andere Schulen.

Weiterhin sollte das IPPUT im nationalen Kontext als innovativ gelten, d.h. auf die Wissensgesellschaft vorbereiten. Eine Beispielliste mit möglichen Indikatoren für «innovative Praxis», resultierend aus den Ergebnissen von SITES M1, diene der Orientierung für die nationale Fallauswahl. Sie beinhaltet u.a. aktives, selbstständiges Lernen, Förderung von IT-Kompetenzen, Öffnung des Unterrichts, Projektlernen, Bearbeiten authentischer Probleme, individuelle Förderung, Chancengleichheit und interkulturelles Lernen.

Die deutschen SITES M2-Schulen werden für die Fallstudienfolgeuntersuchung erneut ausgewählt, da

- umfangreiche Kenntnisse über den Stand der Schulentwicklungsprozesse im Jahr 2001 vorliegen, dokumentiert durch qualitative Daten und Fallberichte. Die genaue Kenntnis dieser Schulen (vier Schulen der Primarstufe, drei Schulen der Sekundarstufe I und vier Schulen der Sekundarstufe II) und der stattgefundenen Innovationen ermöglichen die Anbindung an die zuvor gewonnenen Ergebnisse.
- Die ausgewählten deutschen Schulen decken ein breites Spektrum bezüglich der Schulformen, Einzugsgebiete und Verteilung auf die Bundesländer ab, auch wenn die neuen Bundesländer nicht beteiligt waren (vgl. Schulz-Zander et al., 2003).

Für die Folgeuntersuchung standen aufgrund einer Schulschliessung jedoch nur elf der zwölf Schulen zur Verfügung.

An der Erhebung nahmen elf Schulleitungen, elf Computerkoordinatoren, 680 Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen der Schulen teil (N=930).

Die Auswahl der Lehrpersonen als Interviewpartner geschah in Absprache mit der Schulleitung und im Einvernehmen mit den Beteiligten. Dabei wurden im Vorfeld Anforderungsprofile festgelegt, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Fällen zu ermöglichen und um zu gewährleisten, dass die befragten Lehrpersonen zu dem Forschungsgegenstand Auskunft geben können. Nach Möglichkeit wurden die im Rahmen von SITES M2 interviewten Personen ausgewählt. Allerdings wurden an

einigen Schulen zusätzliche «Innovationslehrpersonen» befragt, welche die Integration digitaler Medien in den Fallschulen zum Zeitpunkt der Folgeuntersuchung massgeblich gestalten, aber an der Befragung im Rahmen der SITES M2 nicht teilgenommen hatten.

## **7. Methodisches Design und Instrumente**

Die Folgeuntersuchung zu SITES M2 ist eine qualitative und quantitative Studie auf der Basis von Fallstudien nach einem Zeitraum von fünf Jahren. Für eine Analyse von Innovations- und Schulentwicklungsprozessen ist eine Datengrundlage von mindestens zwei aufeinander aufbauenden Erhebungen erforderlich. Die Darstellung der Phasenmodelle der Schulentwicklung unter Berücksichtigung der digitalen Medien macht deutlich, dass die nachhaltige Implementierung in den beschriebenen Phasenmodellen stets in die letzte Phase fällt und dieser Prozess mehrere Jahre beansprucht. Zielführende Untersuchungen bezüglich der hemmenden und förderlichen Bedingungen der nachhaltigen Implementierung müssen daher von festen Ausgangspunkten in Einzelschulen konzipiert sein. Weiterhin ist der Entwicklungsprozess über Jahre hinweg zu dokumentieren und nach Ablauf eines angemessenen Zeitraums ist der Grad der Nachhaltigkeit zu messen.

Die Erhebungsinstrumente sind so konstruiert, dass sie sowohl den Entwicklungsprozess rekonstruieren lassen als auch erforderliche Informationen über den Grad der Nachhaltigkeit der Implementierung liefern. Zu bedenken ist dabei, dass bisher noch kein Instrument zur Messung der Nachhaltigkeit der Implementation digitaler Medien vorliegt und dieses im Rahmen dieses Forschungsvorhabens entwickelt und überprüft wird.

Es wird die Fragestellung nach den Determinanten für die Nachhaltigkeit der Integration digitaler Medien aufgegriffen. Dazu werden in Fallschulen zum einen die Gelingensbedingungen auf der Input- und Prozessebene erhoben. Zum anderen wird in den betrachteten Fällen der Grad der Nachhaltigkeit der Implementation über ein in der Forschergruppe entwickeltes System von Nachhaltigkeitsindikatoren gemessen. Der Nachhaltigkeitsgrad ist als Indikator dafür zu sehen, in welcher Phase des Schulentwicklungsprozesses sich die einzelnen Fallschulen befinden. Die Determinanten geben Auskunft darüber, welche hemmenden Bedingungen in den Schulen anzutreffen sind, die dazu führen, dass sich Schulen in Bezug auf die Integration digitaler Medien nicht weiterentwickeln oder gar zurückentwickeln. Weiterhin können in Schulen, in denen digitale Medien in einem hohen Grad nachhaltig verankert sind, die förderlichen Bedingungen identifiziert werden.

In Bezug auf die Befragung der Schulleitungen und technischen Koordinatoren mit Fragebögen kann eine Quasi-Längsschnittuntersuchung (zwei Querschnitte) realisiert werden, da die Instrumente und Befragungsergebnisse aus SITES M2 zur Verfügung stehen. Ziel ist es, eine Einordnung der Befunde der Fallstudien und

fallübergreifenden Ergebnisse in einen Gesamtzusammenhang zu ermöglichen. Über eine standardisierte Schülerbefragung soll das Outcome der Innovationspraktiken und somit die Nachhaltigkeit der Wirkung auf die Lernenden ermittelt werden (vgl. Ditton, 2000).

Die Folgeuntersuchung verwendet Instrumente aus SITES M2, die um Elemente aus Instrumenten anderer Studien erweitert wurden. Die Adaption vorhandener Instrumente aus SITES M2 ist wichtig, um die Schulentwicklungsprozesse im Zeitraum von fünf Jahren zu rekonstruieren. Die Übernahme und Anpassung von Instrumenten aus anderen Studien bezieht ihre Relevanz daraus, die schulischen Entwicklungen dem Forschungsstand entsprechend zu dokumentieren und die Befunde in einen grösseren Kontext zu verankern. Durch die Adaption bereits in anderen Studien verwendeter Skalen können die Fallschulen ausserdem bezogen auf diese Teilaspekte verortet werden. Über die Fragebogenerhebungen werden ergänzende und vertiefende Informationen erhoben. Zudem richtet sich die schriftliche Befragung in der Folgeuntersuchung nun auch an alle Lehrpersonen der Schule und die Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen (Datentriangulation). Damit können die durch die Interviews gewonnenen Informationen und Erkenntnisse abgesichert werden (Methodentriangulation).

Die Daten werden über leitfadengestützte Interviews, problemzentrierte Gruppeninterviews, standardisierte Befragungen mit Fragebögen und Materialien wie Schulprogramme, Schul-Homepages und schulinterne Curricula sowie Medienkonzepte erhoben.

#### ***Leitfadengestützte Interviews***

Den Kern der Folgeuntersuchung bilden leitfadengestützte Interviews mit jeweils mindestens einem Vertreter aus den folgenden Personengruppen:

- Schulleitung,
- Computerkoordinator/ Medienbeauftragter,
- Innovationslehrperson,
- an der Innovation nicht beteiligte Lehrpersonen.

Die Interviewleitfäden aus SITES M2 werden im Hinblick auf die Forschungsfragen adaptiert und erweitert.

#### ***Problemzentrierte Gruppeninterviews***

Es werden ergänzend problemzentrierte Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, sofern erkennbar ist, dass diese aufgrund der Befunde aus SITES M2 zu schulentwicklungsbezogenen Fragestellungen an ihrer Schule Auskunft geben können.

### **Standardisierte Befragungen mit Fragebögen**

Ergänzt werden die qualitativen Daten im Sinne einer Daten- und Methodentriangulation durch folgende standardisierte Befragungen mit Fragebögen der folgenden Personengruppen:

- Schulleiter,
- Computerkoordinator/ Medienbeauftragter,
- Schülerinnen und Schüler, eingesetzt in den jeweiligen Abschlussjahrgängen,
- Lehrpersonen.

Der Computerkoordinatorfragebogen und der Schulleiterfragebogen aus SITES M2 wurden – ergänzt durch neue forschungsbezogene Items – erneut eingesetzt. Zusätzlich wurde mit dem Schulleiterfragebogen eine Zeitleiste vorgelegt, mit der markante Zeitpunkte der IKT-Entwicklung an der Schule veranschaulicht werden. Die vorgegebenen einzutragenden Zeitmarken wurden theoriegeleitet, insbesondere aus den oben beschriebenen Prozessmodellen für Schulentwicklung mit digitalen Medien abgeleitet.

Für die ergänzende standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen werden Instrumentarien aus anderen Studien adaptiert und eigene Items entwickelt, da in SITES M2 diese beiden Zielgruppen nicht über Fragebögen befragt wurden. Über einen kleinen Anteil an offenen Fragen wird die Möglichkeit genutzt, Informationen aus dem Handlungsfeld zu erheben, die in der Form durch vorformulierte Antwortvorgaben nicht erhoben werden können.

Die entwickelten Instrumente haben wir zunächst in einer Pilotstudie an einer Schule, die nicht zur Stichprobe gehört, getestet. Die ausgewählte Schule zeichnet sich dadurch aus, dass an ihr – zeitgleich mit der Durchführung von SITES M2 – pädagogische Innovationen unter Nutzung digitaler Medien eingeführt wurden.

### **8. Datenerhebung und Datenanalyse**

Die Schulleiter- und Computerkoordinatorenfragebögen wurden im Vorfeld des Schulbesuches im März/ April 2006 versendet und direkt ausgewertet (je N=11). Die erhobenen Daten wurden mit den Daten und Analysen aus SITES M2 verglichen und für die Fallschulen besonders markante Veränderungen und Themen herausgestellt. Dies betrifft z.B. die Veränderung von Ausstattungskonzepten oder Veränderungen der pädagogischen Schwerpunkte der Schulen durch einen Schulleiterwechsel. Auf diese schulspezifischen Besonderheiten konnte in den nachfolgenden Interviews in Form von Vertiefungsfragen eingegangen werden. Dieses Vorgehen ermöglichte es, die Bedingungen und die Entwicklungen in den Einzelschulen besser zu erfassen und nachzuvollziehen.

Die leitfadengestützten Interviews an den elf Schulen hat ein Forschertandem mit jeweils mindestens einem Vertreter aus den Personengruppen der Schulleitung,

der Computerkoordinatoren, der «Innovationslehrperson» sowie der nicht an der Innovation beteiligten Lehrpersonen über einen mehrmonatigen Zeitraum ab Mai 2006 durchgeführt. Ergänzend wurden in der Hälfte der Schulen problemzentrierte Schülerinterviews durchgeführt.

Der Einsatz der Lehrer- und Schülerfragebögen fand zeitgleich in den Monaten Mai und Juni 2006 statt, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Sofern die Schulen die Innovationen vor allem in der Oberstufe implementiert haben, wurde mit Rücksichtnahme auf die Abiturvorbereitung zum geplanten Erhebungszeitpunkt die Befragung in die Jahrgangsstufe 12 statt 13 gelegt.

Die Analysen der Interviews basieren zunächst auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000). Daran schliessen sich quantitative Inhaltsanalysen und Cross-Case-Analysen (Huberman & Miles, 1998) an. Alle 61 Interviews der Hauptstichprobe wurden transkribiert und im Hinblick auf die einzelnen Forschungsstränge computergestützt analysiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch Forschertandems. Dazu wurde zu jedem Forschungsstrang ein eigener Kodierungsleitfaden entwickelt. Dieser enthält sowohl deduktiv, aus den Leitfäden und theoriegeleitet gewonnene als auch induktiv, aus dem Datenmaterial abgeleitete Kategorien (vgl. dazu Mayring, 2000; Bos & Tarnai, 1998; Kuckartz, 2003). Die weitere Auswertung erfolgte über konsensuelle Identifikation relevanter Textstellen. Die gemeinsame Kodierung erstreckte sich über mindestens 20 Prozent aller Interviews unter Berücksichtigung einer Interkoderreliabilität im Sinne von Cohen's Kappa von mindestens .75 und damit einer guten Übereinstimmung (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 277).

Die aus den Interviews gewonnenen Informationen und Erkenntnisse können durch ergänzende und vertiefende Befunde aus den Fragebogenerhebungen abgesichert werden (Daten- und Methodentriangulation). Die Fragebogendaten wurden getrennt nach Personengruppen zunächst elektronisch aufbereitet. Im Sinne des qualitativen Ansatzes unserer Forschung werden die Ergebnisse überwiegend fallweise und auf deskriptiver Ebene statistisch analysiert. Im Sinne einer Dimensionsreduktion werden einzelne Items – wenn möglich und sinnvoll – einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) unterzogen. Eine anschließende Überprüfung der inneren Konsistenz ergab Hinweise auf die Existenz von Skalen und somit von latenten Konstrukten. Auf Schulebene werden Faktorscores aggregiert und fallweise ausgewertet. Beispielsweise konnte eine fünf Items umfassende Skala «Ausstattungszufriedenheit» mit Cronbach's Alpha .904 und eine Skala «Schulinterner Support», bestehend aus drei Items, mit Cronbach's Alpha .698 identifiziert und verwendet werden.

Zusätzlich werden – wie schon in SITES M2 – weitere Quellen wie Schulprogramme, Homepages der Schulen und schulinterne Curricula sowie Medienkonzepte gesichtet und im Hinblick auf die Forschungsfragen analysiert. Mit der Analyse der zusätzlichen Informationsquellen werden erneut Triangulationsaspekte – und damit

eine Erhöhung der Validität der Ergebnisse – angestrebt. Insbesondere dient sie der Generierung eines umfänglichen Bildes der Schule, der schulischen Arbeit und der Schwerpunktsetzungen, Gewinnung zusätzlicher und ergänzender Informationen sowie der Absicherung der aus den Interviews generierten Erkenntnisse.

### ***Analysen zur Nachhaltigkeit***

Im Sinne einer skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring 2000) werden Indikatoren in Bezug auf die fünf Dimensionen der Schulentwicklung mit digitalen Medien nach Schulz-Zander entwickelt, jeweils eine trennscharfe ordinale Abstufung formuliert und unter Einbeziehung fallbezogener qualitativer und quantitativer Daten für jeden Fall ausgewertet. Das sich daraus ergebende System besteht aus 16 Indikatoren. Zur Veranschaulichung sei der Indikator «Innovationscharakter der digitalen Medien» hier dargestellt, der auf das Phasenmodell von Schnoor (1998) zurückgreift. Dazu lautet die vierstufige Abstufung, die ein Forschertandem für jede Fallschule auswertet: Digitale Medien haben keine Relevanz mehr für unterrichtsbezogene Lehr-/ Lernprozesse/ Die Innovation «Integration digitaler Medien in unterrichtsbezogene Lehr-/ Lernprozesse» ist sporadisch/ Digitale Medien sind für bestimmte Bereiche (Fächer, Personen) nicht mehr als Innovationen anzusehen, sondern in den Alltag integriert (additiv)/ Die untersuchte Innovation ist keine Innovation mehr, sondern ist selbstverständlicher Bestandteil im Unterrichts- und Schulalltag (vgl. zum letzten Punkt auch Stufflebeam 1972). Die Indikatorenliste wird theorie- und empiriegeleitet formuliert und abgestuft bzw. im Wechselspiel von induktiver und deduktiver Herangehensweise abgebildet. Für jede Schule lässt sich so ein Indikatorenprofil erstellen. Die weitere Auswertung erfolgt im Rahmen des Qualifikationsvorhabens von Eickelmann, das sowohl fallbasierte Befunde als auch Ergebnisse von Cross-Case-Analysen umfasst. Allein für den Bereich der Bedingungsfaktoren wurden im ersten Durchgang 2042 relevante Textstellen identifiziert und kodiert.

### ***Analyse zu Kooperationen***

Wir haben erneut eine kombinierte Methode aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung gewählt, um die SITES M2-Ergebnisse angemessen zu berücksichtigen und darüber hinaus die Möglichkeit zu nutzen, neue Aspekte in die Forschung einfließen zu lassen und somit nah am Datenmaterial zu arbeiten. Insgesamt enthält der Kodierungsleitfaden fünf Hauptkategorien: Art/ Form der Kooperation, Auswirkungen von Kooperation, Ziele von Kooperation, Organisation von Kooperation und Determinanten für gelungene/ misslungene Kooperation. Die erste Hauptkategorie «Art/ Form der Kooperation» bezog sich dabei auf den Interviewleitfaden von SITES M2. Der Kodierungsleitfaden enthält zusätzlich 212 Subkategorien erster, zweiter und dritter Ordnung, die vor allem durch die Trennung in «Kooperation allgemein» und «Kooperation im Rahmen neuer Medien» entste-



hen. Unter Verwendung des mehrfach überarbeiteten Kodierungsleitfadens wurde schliesslich jedes einzelne Interview eingeschätzt und entsprechend klassifiziert, d.h. das Material den Auswertungskategorien zugeordnet. Es ergaben sich insgesamt 889 Codes. Davon entfielen 329 Codes auf die erste Hauptkategorie (Art/Form der Kooperation), 40 Codes auf die Kategorie «Auswirkungen», 24 Codes auf die Kategorie «Ziele» sowie 232 Codes auf die Hauptkategorie «Organisation von Kooperation». Die fünfte Hauptkategorie «förderliche und hemmende Determinanten» enthielt 243 Codes.

### **9. Zusammenschau und Ausblick**

Die Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse von Schulentwicklungsprozessen mit digitalen Medien kann in Bezug auf die Forschungsdesiderata nur sinnvoll durch zwei aufeinanderfolgende qualitativ ausgerichtete Untersuchungen erfolgen. Dazu konzipierten wir eine zweite Erhebungswelle als Fallstudienfolgeuntersuchung zur SITES M2, die Erhebungen fanden somit 2001 und 2006 statt. Während im Bereich der quantitativen Methoden Längs- oder zumindest Querschnittsuntersuchungen längst routiniert eingesetzt und modelliert werden, gilt dies für den qualitativen Bereich nicht. Im Zuge eines qualitativen Ansatzes einer längsschnittlichen Erhebung muss beachtet werden, dass auch die qualitativen Erhebungsinstrumente aus der ersten Untersuchungswelle adaptiert und nur im wirklich erforderlichen Umfang ergänzt bzw. aktualisiert werden sollten, um die Vergleichbarkeit zwischen den Erhebungswellen zu gewährleisten. Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren kann jedoch dennoch nicht von einer direkten Vergleichbarkeit der Antworten der Befragten ausgegangen werden. Mit dem Ziel, die Daten aus beiden Erhebungen trotzdem vergleichbar zu machen, um Entwicklungen des Schulentwicklungsprozesses zu erfassen, muss dies bei der Planung und Durchführung der Erhebung berücksichtigt werden. Dazu sind genaue Kenntnisse über die Daten aus der ersten Erhebungswelle zur Vorbereitung und Durchführung der zweiten Erhebung notwendig und stellt eine besondere Herausforderung an die Interviewer dar. Bisher wurde das umfangreiche Interviewmaterial einer vorwiegend qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Im Hinblick auf die Forschungsfragen bieten sich darüber hinaus ergänzende oder vertiefende quantitative Auswertungen, z. B. Latent-Class-Analysen an, die auch für Teilbereiche der Forschung projiziert sind. In Bezug auf die Schülerdaten besteht weiterhin die Möglichkeit zu untersuchen, welche Effekte die Innovationen auf die computerbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben und welche mit den Innovationen verbundenen pädagogischen Zielsetzungen im betrachteten Zeitraum von fünf Jahren tatsächlich realisiert werden konnten. Die Systematik der Erhebung ist so angelegt, dass mögliche geschlechterspezifische Unterschiede aufgedeckt und analysiert werden können, auch unter Einbeziehung des sozioökonomischen Status der Schülerfamilien und dem Zugang zu Computer und Internet im häuslichen Bereich. Diese Teilforschung

schliesst eine Forschungslücke bezüglich der langfristigen Wirksamkeit auf Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Dispositionen. Die Bearbeitung der hier dargestellten Forschungsdesiderata konzipiert als Hypothesen generierendes und ansatzweise Hypothesen prüfendes Verfahren, bietet zudem die Grundlage für ein nachfolgendes, umfassenderes und überwiegend quantitativ ausgerichtetes Forschungsprojekt in einer repräsentativen Stichprobe.

### Literatur

- Altrichter, Herbert; Wiesinger, Sophie (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. *Psychologie des Wissensmanagements: Perspektiven, Theorien und Methoden*. Hrsg. v. Gabi Reinmann u. Heinz Mandl. Hogrefe: Göttingen. S. 220–233.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3., überarb. Aufl. Berlin: Springer.
- Bos, Wilfried; Tarnai, Christian (Hrsg.) (1998). *Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften*. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Breiter, Andreas (2001). *IT-Management in Schulen*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter; Buchen, Herbert (1995). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Bönen: DruckVerlag Kettler.
- Ditton, Hartmut (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 73–92.
- Eickelmann, Birgit; Schulz-Zander, Renate (2006). Schulentwicklung mit digitalen Medien – nationale Entwicklungen und Perspektiven. *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 14. Hrsg. v. Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff; Renate Schulz-Zander. Weinheim u. München: Juventa. S. 277–309.
- Eisenstein, Claudia (2005). *Schulentwicklung mit digitalen Medien – Eine Längsschnittstudie*. Diplomarbeit. Universität Dortmund, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie.
- Fend, Helmut (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275–293.
- Fullan, Michael (1982). *The Meaning of Educational Change*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, Michael (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giaquinta, Joseph B. (1973). The Process of Organizational Change in Schools. *Review of Research in Education* 1. Ed. F.N. Kerlinger. Itasca, Ill. pp. 178–208.
- Hall, Gene E. (1979). *Levels of Use and Extend of Implementation of New Programs in Teacher Education Institutions: What do you do?* Chicago: AACTE.
- Hameyer, Uwe; Pallasch, Waldemar; Wiechmann, Jürgen (1999). *Nachhaltige Innovationsprozesse: Forschungswissen für die Praxis der Schulentwicklung*. Kiel: Institut für Advanced Studies.
- Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2006). *Digitale Medien in der Schule: Standortbestimmungen und Handlungsfelder für die Zukunft*. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom.
- Hendricks, Wilfried; Schulz-Zander, Renate (2000). Informations- und Kommunikationstechnologien in der allgemeinbildenden Schule – eine Analyse von Modellversuchen. *Neue Medien in der Sekundarstufe I und II: Didaktik, Unterrichtspraxis*. Hrsg. v. Wilfried Hendricks. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 28–49.

- Hornberg, Sabine; Faust, Gabriele; Holtappels, Heinz Günter; Lankes, Eva-Maria; Schulz-Zander, Renate (2007). Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten. *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert; Renate Valtin. Münster: Waxmann. S. 47–79.
- Hubermann, A. Michael; Miles, Matthew B. (1984). *Innovation up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum Press.
- Hunneshagen, Heike (2005). *Innovationen in Schulen: Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann.
- Hunneshagen, Heike; Schulz-Zander, Renate; Weinreich, Frank (2000). Schulen ans Netz: Veränderung von Lehr- und Lernprozessen durch den Einsatz Neuer Medien. *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 11. Hrsg. v. Hans-Günter Rolff, Wilfried Bos, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer; Renate Schulz-Zander. Weinheim u. München: Juventa. S. 55–180.
- Kozma, Robert B. (ed.) (2003). *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*. A Report of the Second Information Technology in Education Study Module 2. Washington D.C.: ISTE.
- Kozma, Robert B.; McGhee, Ray (2003). ICT and Innovative Classroom Practices. *Technology, Innovation, and Educational Change: A global perspective*. Ed. Robert B. Kozma. Washington D. C.: ISTE. pp. 43–80.
- Kubicek, Herbert; Breiter, Andreas (1998). Schule am Netz – und dann? Informationstechnikmanagement als kritischer Erfolgsfaktor für den Multimediaeinsatz in Schulen. *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998*. Hrsg. v. Herbert Kubicek, Hans-Joachim Braczyk, Dieter Klumpp, Günther Müller, Werner Neu, Eckart Raubold, Alexander Rossnagel. Heidelberg: R.V. Decker. S. 120–129.
- Kuckartz, Udo (2003). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. v. Barbara Friebertshäuser u. Annedore Prengel. Weinheim u. München: Juventa. S. 584–595.
- Krumswik, Rune (2005). ICT and Community of Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (1), pp. 27–50.
- Light, Paul C. (1998). *Sustaining Innovation: Creating Nonprofit and Government Organizations That Innovate Naturally*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindau-Bank, Detlev; Magenheim, Johannes (1998). Neue Medien und Schulorganisation. *Computer + Unterricht*, 8 (32), S. 4.
- Mandl, Heinz, Hense, Jan; Kruppa, Katja (2003). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Programmbegleitung und zentralen Evaluation des BLK-Programms SEMIK*. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Mayring, Philipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 7. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McLaughlin, Milbrey W. (1990). The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19 (9), pp. 11–16.
- Mooij, Ton; Smeets, Ed (2001). Modelling and Supporting ICT Implementation in Secondary Schools. *Computers & Education*, 36 (3), pp. 265–281.
- Müller, Christiane; Blömeke, Sigrid; Eichler, Dana (2006). Unterricht mit digitalen Medien – zwischen Innovation und Tradition? Eine empirische Studie zum Lehrerhandeln im Medienzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), S. 632–650.

- Nolan, Richard L. (1973). *Managing the Computer Resource: A Stage Hypothesis*. Boston: ACM.
- Nolan, Richard L. (1993). *The Stage Theory: A Framework for IT-Adoption and Organizational Learning*. Boston.
- Owston, Ronald D. (2003). School Context, Sustainability, and Transferability of Innovation. *Technology, Innovation and Educational Change: A Global Perspective* Ed. Robert B. Kozma. Washington D.C.: ISTE. pp. 125–162.
- Pelgrum, Willem J. (2001). Obstacles to the Integration of ICT in Education: Results from a Worldwide Educational Assessment. *Computers & Education*, 37 (2), pp. 163–178.
- Pelgrum, Willem J.; Anderson, Ronald E. (eds.) (1999). *ICT and the Emerging Paradigm for Life-Long Learning*. Amsterdam: IEA.
- Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klie-me, Eckhard; Pekrun, Reinhard (Hrsg.) (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Preussler, Annabell (2002). *Neue Medien und erziehungswissenschaftliche Innovationsprozesse in Schulen*. Empirische Befunde der zweiten Koordinatorenbefragung «Schulen ans Netz». Diplomarbeit Universität Dortmund.
- Rösner, Ernst; Bräuer, Heidrun; Riegas-Staackmann, Antje (2004). *Neue Medien in den Schulen Nordrhein-Westfalens: Ein Evaluationsbericht zur Arbeit der e-initiative.nrw*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Rogers, Everett (2003). *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: Free Press.
- Rolff, Hans-Günter (1993). *Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim u. München: Juventa.
- Rolff, Hans-Günter (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schaumburg, Heike (2002). *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts*. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 30.11.2007 unter URL: <http://www.diss.fu-berlin.de/2003/63/>
- Schmidt, Christiane (2003). Analyse von Leitfadeninterviews. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 447–455.
- Schnoor, Detlev (1998). Schulentwicklung durch Neue Medien. *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998*. Hrsg. v. Herbert Kubicek, Hans-Joachim Braczyk, Dieter Klumpp, Günther Müller, Werner Neu, Eckart Raubold, Alexander Rossnagel. Heidelberg: R. V. Decker. S. 99–108.
- Scholl, Wolfgang; Prasse, Doreen (2001). Was hemmt und was fördert die Internetnutzung? Ergebnisse der Evaluation der Initiative «Schulen ans Netz»: Probleme und Lösungsmöglichkeiten. *Computer + Unterricht*, 11 (41), S. 21–23.
- Schulz-Zander, Renate (2001). Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. *Jahrbuch der Medienpädagogik*. Hrsg. v. Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander; Dieter Spanhel. Opladen: Leske + Budrich. S. 263–281.
- Schulz-Zander, Renate (2005). Innovativer Unterricht mit Informationstechnologien – Ergebnisse der SITES M2. *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*. Hrsg. v. Heinz Günter Holtappels u. Katrin Höhmann. Weinheim u. München: Juventa. S. 264–276.
- Schulz-Zander, Renate; Dalmer, Rebekka; Petzel, Thomas; Büchter, Andreas; Beer, Doris; Stadermann, Melanie (2003). *Innovative Praktiken mit Neuen Medien in Schulunterricht und Organisation – IPSO*. Nationale Ergebnisse der internationalen IEA-Studie SITES Modul

- 2 (Second Information Technology in Education Study). Abschlussbericht. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung. Online verfügbar über <http://www.sitesm2.de>
- Schulz-Zander, Renate; Büchter, Andreas; Dalmer, Rebekka (2002). The Role of ICT as a Promotor of Students' Cooperation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (4), pp. 438–448.
- Schulz-Zander, Renate; Riegas-Staackmann, Antje (2004). Neue Medien im Unterricht. Eine Zwischenbilanz. *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 13. Hrsg. v. Heinz Günter Holtapfels, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff; Renate Schulz-Zander. Weinheim u. München: Juventa. S. 291–330.
- Senkbeil, Martin; Drechsel, Barbara (2004). Vertrautheit mit dem Computer. *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Hrsg. v. PISA-Konsortium Deutschland. Münster: Waxmann. S. 177–190.
- Snoeying, Rick; Ertmer, Peggy A. (2001). Thrust in Technology. *Journal of Educational Technology Systems*, 30 (1), pp. 85–111.
- Stufflebeam, Daniel L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. Hrsg. v. Christoph Wulf. München: Piper. S. 113–145.
- UNESCO (2005). *Information and Communication Technologies in Schools: A Handbook for Teachers*. Paris: UNESCO. Division of Higher Education.
- Terhart, Ewald; Klieme, Eckhard (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 163–166.
- Wiggenborn, Gunhild; Vorndran, Oliver (2003). *Computer in die Schule: Eine internationale Studie zu regionalen Implementationsstrategien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Weinreich, Frank; Schulz-Zander, Renate (2000). Schulen ans Netz – Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. Ergebnisse einer Befragung der Computerkoordinatoren und -koordinatorinnen an Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 4, S. 577–593.

**Vom integrativen Ansatz zum lernenden Konzept:  
Evaluation im Projekt «Schule interaktiv»**

Claudia Zentgraf, Jeannette Rester, Thomas Trebing und Andrea Lampe

**1 Schule interaktiv – Zielsetzung des Projekts**

Im Projektfokus steht der Beitrag, den neue Medien zur Ausgestaltung einer so genannten neuen Lehr-Lernkultur leisten. Hierbei nehmen die Lernförderung und die Entwicklung von Medienkompetenz der Schüler/innen sowie die Stärkung medienpädagogischer Kompetenz der Lehrer/innen eine zentrale Rolle ein (vgl. Sesink, Lampe, Trebing, Zentgraf & Rüsse 2005). Partner im Projekt «Schule interaktiv» sind vier weiterführende Schulen (eine Mittelschule, zwei Gymnasien und eine integrierte Gesamtschule) in den Bundesländern Sachsen, Hessen und Nordrhein-Westfalen, die Deutsche Telekom Stiftung und der Arbeitsbereich Bildung und Technik am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt. «Schule interaktiv» versteht sich als Schulentwicklungsprojekt und zielt auf eine Veränderung des Regelunterrichts in allen Fächern und Klassenstufen. Angesprochen ist die ganze Schule, die ausdrücklich Spielraum hat, ihren eigenen Weg zu beschreiten.

**1.1 Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur**

Die Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur ist zentrales Anliegen im Projekt, da die Heranwachsenden in hohem Masse Verantwortung für ihren eigenen lebensbegleitenden und unabschliessbaren Bildungsprozess übernehmen müssen. Des Weiteren werden herkömmliche Bildungsangebote in Zukunft zunehmend von Bildungsangeboten im virtuellen Raum ergänzt und teilweise abgelöst werden. Die Fähigkeit zur unangeleiteten Nutzung dieser Möglichkeiten wird zu einer immer wichtigeren Anforderung. Zugleich belegen Ergebnisse der Lehr-Lernforschung (vgl. Neber 1978; Deitering 1995; Straka 1997), dass vor allem eigenaktives, engagiertes Lernen wirklich erfolgreiches Lernen ist. Im Projekt «Schule interaktiv» soll ein Lernhabitus gefördert werden, der experimentellem und forschendem Lernen Raum gibt; weniger verordnetes und angeleitetes, mehr eigenmotiviertes und selbstreguliertes Lernen ermöglicht; ein Lernen also, dessen «Autor» man selbst ist und das zu Ergebnissen führt, die ganz wesentlich auf die eigene Bemühung und Anstrengung zurückgeführt werden können. Eine solche Lernkultur verlangt reziprok auch eine neue Lehrkultur, die den Schülern/-innen mehr Selbstständigkeit zugesteht – mehr Raum für eigene Erkundungen und Experimente gibt; ein stärker handelndes und erfahrungsgestütztes Lernen ermöglicht; ein Lehren, das zugunsten offener Unterrichtsformen zurück und an die Seite tritt; das Projektpart-

nerschaften zwischen Lehrern/-innen und Schülern/-innen, die Enthierarchisierung der Lehr-Lernorganisation und die Bereitschaft, die Schüler/innen darin zu fördern, die Steuerung der Lernprozesse selbst zu organisieren und damit verantwortet auf Kontrolle zu verzichten, unterstützt; und das nicht zuletzt neue Formen der Leistungsbewertung und -beurteilung einbezieht. Diese Vision einer neuen Lehr-Lernkultur ist über die genannten groben Kriterien hinausgehend nichts, was als definierte Zielvorgabe oder scharf umrissenes Konzept und ausgearbeiteter Plan von aussen in die Schulen hineingetragen werden könnte, ohne in einen performativen Selbstwiderspruch zu geraten. Um zu einem eigenen Anliegen zu werden, für das sich die Lehrer/innen mit Überzeugung engagieren, muss sich die neue Lehr-Lernkultur aus den Motiven, Zielen und den pädagogischen Qualitätskriterien der Akteure in den Schulen heraus entwickeln. Auf dieser Basis erst wird eine nachhaltige Realisierung möglich, werden Handlungsnotwendigkeiten sichtbar, Verantwortungsbereiche angenommen und die für einen Wandel nötige Verbindlichkeit geschaffen. Getragen von Massnahmen der Personal- und Schulentwicklung und systematischer Beratung der schulischen Steuergruppen durch die wissenschaftliche Begleitung werden die Projektschulen bei der Umsetzung ihrer Vision einer qualitativ vollen Schule unterstützt: Qualität wird nicht von aussen in die Schulen hinein getragen, sondern entsteht aus dem Engagement der Einzelschulen, die den jeweiligen Entwicklungsprozess mit individuellen Strategien vorantreiben. Als Einstieg in das Projekt fand im Rahmen pädagogischer Tage eine Verständigung der Kollegien über die eigenen Zielsetzungen statt. An diesen Überlegungen konnten schliesslich Fortbildungspläne sowie die (Weiter-)Entwicklung schulspezifischer Medienkonzepte, Leitbilder und Schulprogramme orientiert werden. Auch war damit der Rahmen für Unterrichtsvorhaben<sup>1</sup> mit Mediennutzung abgesteckt. Die Entwicklung solcher Vorhaben soll die schuleigenen Schwerpunktsetzungen widerspiegeln, gleichzeitig haben die Lehrenden Gelegenheit, innovative Unterrichtsszenarien zu entwickeln und auszuprobieren, um auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Entwicklung von Medienkompetenz und auf Seiten der Lehrenden die Entwicklung medienpädagogischer (informationspädagogischer) Kompetenz (vgl. Sesink 2005) zu fördern.

### **1.2 Relevanz neuer Medien für Schulentwicklungsprozesse**

Die neuen Medien gelten nicht nur als Motor für die Dynamik der gesellschaftlichen Veränderungen, auch in Unterrichts- wie Schulentwicklungsprozessen werden Computer- und Netzwerktechnologien in mehrfacher Hinsicht relevant. So bergen sie ein noch gar nicht voll erfasstes Potenzial für das, was man gegenwärtig als neue Lehr-Lernkultur bezeichnet, gleichzeitig «machen» sie den Unterricht selbst-

---

<sup>1</sup> Ein Schwerpunkt im Projekt «Schule interaktiv» liegt in der Entwicklung so genannter Unterrichtsvorhaben (Unterrichtseinheiten/-reihen oder auch Projekten), die von den Lehrenden mit dem Ziel verfasst werden, neue Medien so einzusetzen, dass die Schüler/innen ihre eigenen Motivationen, Kräfte und Fähigkeiten entfalten können.



verständlich nicht per se neu; mit ihnen lassen sich auch pädagogisch-didaktisch und lerntheoretisch in ihrem Anwendungsbereich längst kritisch eingegrenzte, teils sogar als überholt geltende Lehrkonzepte auf hohem technischem Niveau fortführen (Stichwort: Programmierter Unterricht). Eingebunden in veränderte didaktische Szenarien jedoch, z. B. in projekt- oder problemorientierte Lernumgebungen (vgl. u. a. Dörr & Strittmatter 2002), interaktivitätsunterstützende Lehrkonzepte (vgl. u. a. Geraskov, Göller, Rüsse, Sesink & Trebing 2005) oder im Kontext selbstregulierter und kooperativer Lernprozesse (vgl. u. a. Hesse, Garsoffky & Hron 2002; Zentgraf, Lampe & Göller 2006) ergeben sich mit neuen Medien neue Anknüpfungsmöglichkeiten und Entwicklungsimpulse. So verlangt der Einsatz neuer Medien im Kontext einer geeigneten didaktischen Konzeption eine Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis. Zu klären ist etwa, wo und wie sie pädagogisch sinnvoll eingesetzt werden können und sollen. Dies wiederum setzt eine Hinterfragung des eigenen pädagogischen Selbstverständnisses voraus, das sich in der Antwort auf die Frage zusammenfassen lässt, was gelingender Unterricht sei. Pädagogisch sinnvolle Nutzung neuer Medien bedeutet damit nicht nur die Fortsetzung des gewohnten Unterrichts mit neuen Mitteln, sondern eine grundlegende Restrukturierung der Lehr-Lernpraxis. Damit verbunden ist eine teilweise Verabschiedung von Gewohntem, Selbstverständlichem und Vertrautem, das sich häufig mehr eingeschliffen hatte, als dass es pädagogisch begründet war. Als wesentlicher Bestandteil einer zeitgemässen Allgemeinbildung für eine von Medien geprägte Kultur gehört ferner die Ausbildung von Medienkompetenz. Medienkompetenzentwicklung bei den Schülern/-innen setzt jedoch medienkompetente Lehrer/innen voraus. Diese wiederum brauchen medien(pädagogisch) kompetente Schulen. Es genügt daher nicht, dass einzelne oder auch Gruppen von Lehrern/-innen sich auf dem Feld der Integration neuer Medien in den Unterricht engagieren. Bleibt es beim «Einzelkämpfertum», bleibt es auch zufällig, welcher Unterricht und welche Schüler/innen vom Einsatz neuer Medien profitieren können. Beschränkt sich die Reform auf den Unterricht und erfasst nicht auch die Schule als Ganze, stösst die partikular bleibende Unterrichtsentwicklung bald an die Grenzen der organisationalen Rahmenbedingungen, ohne dass für die betreffenden Lehrer/innen Aussicht besteht, in ihrem Engagement die nötige Unterstützung durch Schule und Kollegium zu erhalten. Es ist also von enormer Bedeutung, dass sich die Schulen als Ganze auf den Weg machen und möglichst viele Mitglieder ihres Kollegiums mitnehmen (vgl. Holtappels 2003; Kempfert & Rolff 2005).

## **2 Konzept der wissenschaftlichen Begleitung**

Aus dieser Perspektive kann sich die wissenschaftliche Begleitung des Projekts nur als Entwicklungsbegleitung begreifen. Dies bedeutet nicht lediglich distanzierendes und auf unbeteiligte Beobachtung des Geschehens reduziertes Nebenhergehen, sondern involviertes – ebenfalls engagiertes – Mitgehen. Anknüpfend an aktu-



elle Konzepte der Schulentwicklungsforschung (vgl. Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller 1998; Combe & Reh 2000) und Erfahrungen der Aktionsforschung aus den 60er- und 70er-Jahren (vgl. Altrichter & Posch 2007) versteht Evaluation im Projekt «Schule interaktiv» die Lehrenden als Beteiligte im Prozess (vgl. Beywl 1988, S. 140ff). Im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe unterstützt die wissenschaftliche Begleitung die Lehrer/innen bei der Konzeption von Unterrichtsvorhaben und deren Evaluation, durch deren systematische Integration in den Unterricht ein Prozess stetiger Qualitätsverbesserung (im Sinne einer «lernenden Schule» [Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller 1998, S. 38]) initiiert werden kann. Gestützt wird dieser durch die Einbettung der (Weiter-)Entwicklung von Unterricht in Massnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung. Auch für diese schafft der Grundsatz der Gegenstandsorientierung neue Perspektiven: Schulen leben jeweils ihre eigene Kultur und pflegen ihr eigenes spezifisches Klima, sie fassen unterschiedlich schnell Vertrauen – und haben selbstverständlich unterschiedlichen Bedarf an Unterstützung, Beratung und Fortbildung. Eine entwicklungsorientierte Projektpartnerschaft ist gefordert, sich darauf zu beziehen. Förderlich wird dann eine Projektkultur, die alle Beteiligten als miteinander und voneinander Lernende auffasst und die auf lernende Konzepte zurückgreift.

### **2.1 Evaluation als lernende Konzeption**

Ziel der begleitenden Evaluation im Projekt «Schule interaktiv» ist es, Impulse für die schulspezifischen Entwicklungsprozesse im Hinblick auf die übergeordneten Projektziele (neue Lehr-Lernkultur, Lernförderung, Entwicklung von Medienkompetenz) zu geben, wobei die daraus von den einzelnen Schulen abgeleiteten Ziele orientierend sind. Relevant werden weiterhin die im Projektverlauf gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen, die es zu dokumentieren und all jenen verfügbar zu machen gilt, die einen pädagogisch sinnvollen Medieneinsatz im Kontext schulischer Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklungsmassnahmen anstreben. Als Entwicklungsprojekt verzichtet «Schule interaktiv» auf ex ante formulierte Hypothesen sowie ein vorab festgelegtes Evaluationskonzept. Die Konzeption der prozessbegleitenden Evaluation und die Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente findet eingebunden in die Beratungs- und Unterstützungsangebote statt; sowohl das Konzept als auch das zum Einsatz kommende Instrumentarium wurden immer wieder an den laufenden Prozess angepasst. So entsteht ein an den Bedürfnissen der Schulen orientiertes, flexibles, «lebendiges» Konzept, das mit den Prinzipien Prozessorientierung, kommunikative Verständigung und Offenheit (vgl. Lamnek 1995, S. 25) vereinbar ist. Als unverzichtbar erweist sich in diesem Kontext die kontinuierliche Reflexion und damit verbunden die nötige Bereitschaft zur Adaption der Evaluationsmethoden sowie einer Ausweitung bzw. Eingrenzung der zu evaluierenden Gegenstandsbereiche: die formativ angelegte, responsive

Evaluation (vgl. Zentgraf, Rester, Trebing & Lampe 2005–2007)<sup>2</sup>, die Offenheit auf Seiten der Forscher/innen wie auch der Beforschten voraussetzt. Unter Berücksichtigung dieser Prämissen baut das Evaluationskonzept auf eine Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation, wobei sowohl qualitative als auch quantitative Methoden entsprechend des Gegenstandes eingesetzt werden. Mit der Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren klingt die im Kontext von Evaluation seitens der Forschung häufig eingeforderte Triangulation der Methoden und Daten an (vgl. Flick 2004; Bortz & Döring 2005, S. 370).

## 2.2 Selbstevaluation

Aufgrund der im Schulbereich häufig problematischen Akzeptanz von Fremdevaluation ohne entsprechenden internen Rückhalt (vgl. Rolff 2004, S. 101) und – damit verbunden – ausbleibender Wirksamkeit der Erkenntnisse<sup>3</sup> legt das wissenschaftliche Begleitteam einen Akzent auf Verfahren der Selbstevaluation bzw. auf die Entwicklung von Kompetenz zur Selbstevaluation. Zum Auf- und Ausbau einer Evaluations- und Feedbackkultur, die eine neue Lehr-Lernkultur wirkungsvoll ergänzen kann, bietet sich die Förderung einer reflexiven Sicht auf den eigenen Unterricht an, zumal sie u. a. einen Abgleich des Selbstwirksamkeitskonzepts (vgl. Bandura 1994) mit der Schülerperspektive ermöglicht. Die im Idealfall erreichte gemeinsame Reflexion der Unterrichtssituation erweist sich häufig als wertvolle Entwicklungshilfe für eine stärker an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Gestaltung des Prozesses, beispielsweise wenn es gelingt, motivierende Bedingungen gezielt zu unterstützen und im Gegenzug hemmende Faktoren abzubauen. Ausgehend von den heterogenen Rahmenbedingungen wurde ein mehrstufiges Unterstützungskonzept entwickelt, das entsprechend den Wünschen der Schulen ausgebaut und individuell umgesetzt wurde bzw. noch wird. Ein erster Schritt bestand in der Erstellung eines Methodenkatalogs/Repertoires für die Lehrkräfte, das zwischen feststellenden, kommunikativen und reziproken Evaluationsverfahren unterscheidet und die Instrumente hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile erläutert und beispielhaft belegt. Die Unterscheidung der Evaluationsverfahren dient der Reflexion bezüglich der Intention, aber auch der «Handhabbarkeit»<sup>4</sup> der durchzuführenden Evaluation: Soll sie den «Stand der Dinge» festhalten (feststellende Verfahren), Anlass zu Kommunikation und Reflexion geben (kommunikative Verfahren) oder soll sie dazu beitragen, die Rolle der Lernenden im Prozess stärker zu betonen

---

<sup>2</sup> Das Konzept wurde im Laufe des Projekts regelmässig weiterentwickelt und sich ergebenden Veränderungen angepasst. Z. Zt. befindet es sich in der 3. Auflage.

<sup>3</sup> Diese Problematik galt schon für die Curriculumforschung der 60er- und 70er-Jahre; Probleme bereitete auch damals u. a. das «Nutzendefizit» von Evaluation (vgl. Beywl 1988, S. 34f).

<sup>4</sup> Da als Argument gegen Selbstevaluation nicht nur mangelnde Erfahrung und ausbleibende Konsequenzen, sondern auch Zeitknappheit und Stofffülle angegeben wurden, könnten «kleine» feststellende Methoden für Vertreter/innen dieser Haltung den Einstieg erleichtern.

(reziproke Verfahren<sup>5</sup>)? Diese Fragestellungen konnten z. B. in persönlichen Evaluationsberatungen diskutiert werden.

Auf Wunsch der Steuergruppen<sup>6</sup> in den Schulen wurden zunächst Hinweise und Leitfragen zur Evaluation von Unterrichtsvorhaben verfasst, anhand derer die Lehrer/innen selbst die infrage kommenden Evaluationsverfahren auswählen konnten. Ergänzend dazu konnten Evaluationsberatungen in Anspruch genommen und gemeinsam mögliche Weiterentwicklungen erarbeitet werden. Darüber hinaus wurden den Schulen jeweils individuell konzipierte Workshops angeboten, in denen die Lehrenden die Gelegenheit erhielten, die Potenziale der Unterrichtsevaluation mit Schülern/-innen zu entdecken und simulierte Szenarien<sup>7</sup> zur Integration reziproker Methoden in den Lehr-Lernprozess zu erproben. Um auch im Gegenstandsbe-  
reich Medienkompetenzentwicklung Selbstevaluation zu fördern und parallel dazu eine neue Lehr-Lernkultur zu stärken, schlug die wissenschaftliche Begleitung ein integriertes Prinzip vor: Die Dokumentation der Unterrichtsvorhaben sollte nicht nur dazu dienen die getätigten Erfahrungen festzuhalten, sondern auch eine Reflexion in Bezug auf die schuleigenen Ziele im Projekt ermöglichen. Ein wichtiger Bezugspunkt für die Schulen selbst waren die Medienbildungsziele. Hierfür wurde das Modell der fünf «Aufgabenbereiche der Medienerziehung» von G. Tulodziecki herangezogen, das in die Lehrpläne von Sachsen und Nordrhein-Westfalen eingeflossen ist (vgl. Tulodziecki 2000, S. 24ff).

### 2.3 Fremdevaluation und Methodentriangulation

Für die externe Evaluation fiel die Entscheidung auf Methoden und Instrumente, die einmalig oder vergleichend zu zwei Zeitpunkten an den Schulen eingesetzt werden. Die untenstehende Grafik zeigt die Evaluationsmassnahmen als aufsteigende Treppe, denn die einzelnen Evaluationsschritte bauen teilweise auf den Ergebnissen vorhergehender Erhebungen auf, integrieren gewonnene Erkenntnisse und erweitern so das Evaluationskonzept, das damit zu einer lernenden Konzeption wird. Die Evaluationsverfahren – Fragebogenerhebung, Interviews, Dokumentenanalyse – bezogen sich in der Regel auf den projektrelevanten Personenkreis (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern).

---

<sup>5</sup> Reziproke Methoden oder «reziproke Feedbacks» (Kempfert & Rolff, 2005, S. 151) basieren auf der Annahme, dass Schüler/innen die Autoren ihres Lernprozesses sind, diesen eigenverantwortlich steuern und hierbei auch von «Ausserunterrichtlichem» – z. B. Emotionen wie Ängsten – beeinflusst werden. Werden gegenseitige Evaluationsverfahren von allen Beteiligten akzeptiert, können sie zu einer ganzheitlichen Feedback-Kultur beitragen und die Grundlage für die Entwicklung von Schulqualität schaffen.

<sup>6</sup> Dies bezeichnet den mit der Projektkoordination in den Einzelschulen befassten Personenkreis.

<sup>7</sup> In Einzelfällen wurden die Evaluationsworkshops auch in den Unterricht integriert durchgeführt. Allerdings zeigte sich der hierzu nötige Vor- und Nachbereitungsaufwand sowie der anfallende Betreuungsbedarf als äusserst zeitintensiv.

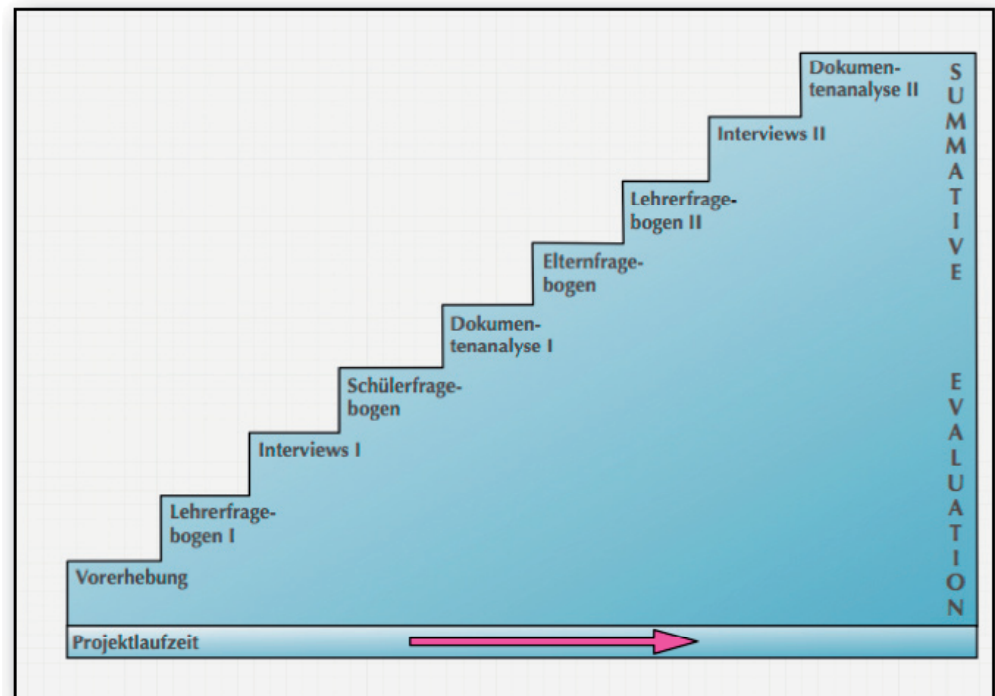


Abbildung 1: Schematische Darstellung der Evaluationsmassnahmen. Mit I und II bezeichnete Massnahmen erheben Vergleichsdaten (Vorher-Nachher-Erhebung).

### Fragenbogenerhebungen<sup>8</sup>

Als klassisches Instrument wurde für die Befragung der Lehrkräfte der beteiligten Schulen in einer Vorerhebung ein Fragebogen genutzt, der verschiedene Aspekte der Projektziele abbildete. Nach dessen Auswertung wurde ein Lehrerfragebogen entwickelt, der nach Ablauf des ersten Jahres und zu Projektende an allen Schulen eingesetzt wurde/wird. Dieser beinhaltet die Themenbereiche neue Lehr-/Lernkultur, Lernförderung, Medienkompetenz, Nutzung neuer Medien, Personal- und Organisationsentwicklung. Die im Schülerfragebogen gestellten Fragen beziehen sich auf die Nutzung und Integration neuer Medien im Unterricht. Als Besonderheit wurde diese Erhebung auf Wunsch der Schulen online<sup>9</sup> durchgeführt.

<sup>8</sup> Hierbei bot sich der Rückgriff auf testtheoretisch bereits abgesicherte Items an, die eine spätere inferenzstatistische Analyse möglich machen. Aufgrund der Nähe der Zielsetzungen kam hierfür ein vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Bayern beauftragter Schulversuch infrage: «Schule gestalten» (Huber 2001). Weitere Quellen bildeten Qualitätsindikatoren des Instituts für Schulentwicklung in Dortmund (IFS) (vgl. Buhren 2001) und der Referenzrahmens für Schulqualität des Instituts für Qualitätsentwicklung in Hessen (IQ) (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2005). Diese wurden ergänzt durch eigene Fragen, besonders für den Bereich der Nutzung/Integration neuer Medien im Unterricht.

<sup>9</sup> Als Instrument wurde nach umfangreichen Recherchen zu möglichen und sinnvollen Instrumenten ein kommerzielles Werkzeug verwendet, das für Fragebogenerstellung, Dateneingabe und Datenexport internetbasierte Fragebogentool Unipark [<http://www.unipark.de>].

Auch der Elternfragebogen war ein Anliegen einer Schule, er war zu Beginn des Projektes also nicht Bestandteil des Evaluationskonzepts. Um den Schulen Partizipation an der Entwicklung der abzufragenden Inhalte zu ermöglichen, wurde hierfür ein vorstrukturierter Katalog mit Pflicht- und Wahlfragen erstellt; zudem hatten die Schulen die Möglichkeit, eigene Fragen mit einzubringen. Die Anregung, einen Elternfragebogen durchzuführen, griffen die übrigen Projektschulen später auf. So werden zum Ende der Projektlaufzeit an allen Schulen Erkenntnisse über den Verbreitungsgrad des Projekts sowie die Einstellung der Eltern zum Unterricht mit neuen Medien vorliegen.

### Interviews

Zur Vertiefung der aus den Lehrerfragebögen gewonnenen Erkenntnisse wurden Interviewleitfäden für die Befragung projektrelevanter Personen<sup>10</sup> in den Schulen entwickelt. In der Schilderung des Entwicklungsprozesses aus Perspektive der Beteiligten konnten die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen konkretisiert und ergänzt werden; weiterhin war es im Gespräch möglich, auch die Veränderungstendenzen zu thematisieren, die in statischen Erhebungsverfahren häufig nicht erfasst werden können. Hierfür wurde im teilstrukturierten Befragungsdialo g bewusst Raum gegeben. Beispielsweise erwies sich die Unterrichtsorganisation im Projektverlauf als zunehmend wichtige Bedingung für die Arbeit mit neuen Medien in der Schule, besonders im Hinblick auf den restriktiven 45-Minuten-Takt. Daher wurden zu dieser Thematik in den Frageleitfäden Nachfragen eingefügt.

### Dokumentenanalyse

Ein weiterer Bestandteil der externen Evaluation war die Dokumentenanalyse. Hier wurden von den Schulen regelmässig Daten zu Ausstattungsentwicklung und -nutzung, Stand der Unterrichtsvorhaben, getätigte Fortbildungen etc. erfragt. Zur chronologischen Dokumentation der Projekt ereignisse dienten zudem die Protokolle der Jour Fixes<sup>11</sup> und Gesamtprojekttreffen. In der Anfangsphase wurde der Stand der Unterrichtsvorhaben mit auf Wunsch der Schulen formalisierten Textverarbeitungsdateien und Papierversionen erhoben. Inzwischen geben die Lehrkräfte

---

<sup>10</sup> Um für das Projekt relevante Personengruppen im unterrichtsnahen Kontext zu erfassen, wurden neben der Projektleiterin oder dem Projektleiter auch der jeweilige Schulleiter, eine Vertreterin oder ein Vertreter des Personalrats, eine Lehrkraft, die in der Steuergruppe mitarbeitet, eine Lehrkraft aus dem Kollegium, die mit einem Unterrichtsvorhaben vertreten ist sowie eine Schülerin oder ein Schüler befragt. Insgesamt wurden in der Projektmitte 24 Interviews à 40 min. (im Durchschnitt) durchgeführt, ergänzt durch zwei Interviews, die als Pretests des Frageleitfadens dienten. Eine weitere Fragerunde ist gegen Ende des Projekts vorgesehen.

<sup>11</sup> Regelmässiges Treffen aller Projektpartner – Vertreter von Schule, Stiftung und wissenschaftlicher Begleitung, ca. 6–8 pro Jahr.

über einen Webbrowser die Daten zu ihren Unterrichtsvorhaben auf der Lernplattform Moodle<sup>12</sup> internetbasiert ein.

Des Weiteren sollte eine systematische Auswertung der Mediennutzung erfolgen. Zeitgleich wurde für die Schulen ein Ausleihsystem notwendig, um die steigende Zahl an Geräten besser verwalten und transparenter einsetzen zu können. Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsstände und der Heterogenität der Ausleihsysteme war die zunächst angedachte statistische Verwertung der generierten Daten allerdings nicht sinnvoll möglich. Zudem galt es, die Nutzung von nicht dokumentierten Ausleihen (z. B. von Digitalkameras) oder fest installierten Medien (wie interaktiven Tafeln, so genannten Smartboards) festzuhalten. Dafür wurden im zweiten Projektjahr Begleitkarten entwickelt, die unmittelbar neben den Medien ausliegen und mit wenig Aufwand ausgefüllt werden konnten.<sup>13</sup> Sie sollen eine systematische, vereinheitlichte und gleichzeitig unkomplizierte Dokumentation der Mediennutzung im Schulalltag unterstützen, und werden zur Analyse der alltäglichen Mediennutzung herangezogen.

### Prozessbegleitende Rückmeldungen

Die durch die wissenschaftliche Begleitung erhobenen Daten werden den Befragten zeitnah – möglichst innerhalb eines Monats nach der Erhebung – zurückgemeldet. Die Form der Rückmeldung war zunächst auf schriftliche Kurzurückmeldungen von einer bis zu fünf Seiten mit anschließendem Diskussionsangebot im Jour Fixe beschränkt, das allerdings häufig nicht aufgegriffen wurde. Im Projektverlauf wurde das Angebot um eine Präsentation der Ergebnisse in der Gesamtlehrerkonferenz erweitert. Ob und wie die Schulen die Angebote wahrnahmen, war sehr unterschiedlich; teilweise wurden die Ergebnisse präsentiert, während ihre optionale Diskussion zu einem späteren Zeitpunkt gewünscht wurde, teilweise wurde aber auch im Anschluss an die Darstellungen Diskussionszeit eingeräumt. Jetzt – mit wachsender Vertrautheit der Projektpartner – initiieren die Schulen zum Teil selbst den Dialog über Evaluationsergebnisse.

## 3 Erste Erkenntnisse

Aus dem bisherigen Verlauf des Projekts ist zum jetzigen Zeitpunkt folgendes zu konstatieren:

### 3.1 Selbstevaluation – weder selbstverständlich noch ein Selbstläufer

In Schulen als gefügeartig und zellulär strukturierten Organisationen (vgl. Lortie 1975, S. 14f; Rolff 1993, S. 132) werden Veränderungen zunächst von Einzelper-

---

<sup>12</sup> Bereits veröffentlichte Unterrichtsvorhaben können auf der Projektwebseite [<http://www.schuleinteraktiv.de>] eingesehen werden.

<sup>13</sup> Die Begleitkarte enthält die Felder Datum, Unterrichtsstunde/Zeitraum, Fach, Klasse, Raum und Kommentar.

sonen aufgenommen und «multiplizieren» sich erst bei erfolgreicher Umsetzung sukzessive im Kollegium. Dies gilt auch für den Bereich Selbstevaluation, der – ungeachtet seiner inzwischen obligatorischen Einbindung in Qualitäts- und Schulentwicklungskonzepte – bislang häufig einen nachrangigen Stellenwert innehat. Im Entwicklungsprojekt «Schule interaktiv» hatten die Schulen die Möglichkeit, Unterstützung für ihre Veränderungswünsche zu erhalten. Intensive Einzelberatungen, gekoppelt mit Workshopangeboten zeigten sich als ein guter, die Eigeninitiative bestärkender Weg. Trotzdem erscheint dieser Prozess rückblickend als langwierig und in keinem Fall als Selbstläufer: Er bedarf der Motivation seitens unterschiedlicher Ebenen und beständiger reflektierender Begleitung. Nicht zu unterschätzen ist hierbei die Bedeutung, die der Bereitschaft der handelnden Akteure zukommt, den Wandel gezielt gestalten zu wollen. Weder die systematische Befragung der Lernenden noch ihre Beteiligung und Mitverantwortung für den Unterricht, z. B. in Form einer diskursiv vermittelten Festlegung der Evaluationsziele und der daraus abgeleiteten Konsequenzen, sind im Schulalltag etabliert. Demokratische Lehr-Lernszenarien und eine feedbackorientierte Unterrichtskultur sind Entwicklungsgebiete; ihr Nutzen muss sich aus Sicht der Beteiligten noch beweisen. Um Bewusstsein für Evaluation und Selbstevaluationskompetenz im Kollegium stärker zu verankern und um Ressentiments abzubauen, erwies sich der innerkollegiale Erfahrungsaustausch als äusserst wirkungsvoll. Auch Kompetenztransfer zwischen Lehrkräften nach dem Multiplikatorenprinzip birgt daher Potenzial für die Gestaltung einer neuen gemeinsamen Kultur, in der Selbstreflexion einen hohen Stellenwert genießt. Wo Haltungen zwischen Lernenden und Lehrenden nicht nur konfrontiert, sondern aufeinander bezogen werden, sind *im* Unterricht Anlässe für Verständigung *über* den Unterricht geschaffen.

### **3.2 Reziprozität als Herausforderung**

Trotz der Gegenstandsorientierung und des Verzichts auf Druck seitens der wissenschaftlichen Begleitung sind der intendierten Reziprozität der begleitenden Evaluation Grenzen gesetzt. Deutlich wurde dies beispielsweise bei der Rückspiegelung der Evaluationsergebnisse in das laufende Projektgeschehen. Anfänglich wurde ausschliesslich auf schriftliche Rückmeldeverfahren zurückgegriffen, woraus sich punktuelle Gesprächsanlässe ergaben. Weder gab es explizite Reaktionen auf die Evaluationsergebnisse, noch zeigten sich direkte Impulse, die von ihnen ausgingen; die angestrebte Responsivität im Sinne eines wechselseitigen Dialogs blieb aus. Auch das im Anschluss daran erprobte kommunikative Einbringen der Rückmeldungen im Jour Fixe der einzelnen Schulen brachte kaum Verbesserung: Die Vorstellung, dass die beteiligten Lehrkräfte auch in Bezug auf Evaluationsergebnisse als Multiplikatoren fungieren und Informationen weiter tragen, zeigte sich als wenig realistisch. Die an diesem Beispiel aufgezeigten Grenzen liegen neben der Belastung der Lehrenden im «Regelbetrieb» auch in der noch fehlenden

strukturellen Unterstützung der Lehrenden hinsichtlich Schulentwicklung, Medienutzung und Evaluation begründet. Die sukzessive steigenden Anforderungen an Professionalität im Lehrberuf<sup>14</sup> gehen mit verstärkter Autonomie der Schulen auch im Hinblick auf Personalentwicklung einher. Der offensichtliche Bedarf an Beratung und Unterstützung kann seitens der wissenschaftlichen Begleitung nur teilweise befriedigt werden, eine Kompensation mangelnder struktureller Stützen ist im Rahmen von Projektarbeit nur begrenzt möglich. Hinsichtlich der Entwicklung und Verbesserung von Qualität in Schule sind integrative und interaktive Projekte ein erster Schritt – weitere müssen folgen.

### **3.3 Lernendes Konzept – Vertrauen und Offenheit**

Unter den Voraussetzungen einer zunehmenden Dynamisierung gesellschaftlicher Entwicklung müssen nicht nur die Schulen Neues lernen und sich im Sinne Hartmut von Hentigs (2003) «neu denken». Auch die wissenschaftliche Begleitforschung muss sich neu positionieren und Ansätze insbesondere der qualitativ orientierten empirischen Forschung weiterentwickeln. Die Empirie gilt es stärker als theoriegeleitetes formatives Element der Prozessreflexion im Sinne offener Feedbackschleifen zu begreifen und entsprechend umzusehen. Wissenschaftliche Begleitung versteht sich dann als ein die Reflexion anregendes Moment der Kommunikation und Kooperation der beteiligten Akteure, als ein vermittelndes Moment des Dialogs Praxis-Wissenschaft und als ein Katalysator «reflexiver Modernisierung» auf der Organisationsebene. Sie fungiert als Spiegel in einem iterativen Prozess des Erprobens, Überprüfens und Veränderns von Verfahren und bildet schliesslich einen Anlass zur selbstkritischen Metareflexion des Gesamtgeschehens mit der Option auch grundlegenderer Umorientierungen. Es ist sicherlich schwierig, ein solches Verständnis von wissenschaftlicher Projektbegleitung in Form punktueller Projektkooperationen zwischen Praxis und Wissenschaft zu realisieren. Das dafür nötige Vertrauensverhältnis zwischen den Projektpartnern aufzubauen, braucht seine Zeit. Andererseits sind die Ressourcen der wissenschaftlichen Institutionen nicht ausreichend, um ein solches Konzept flächendeckend und langfristig für Schulentwicklung umzusetzen, etwa in Form dauerhafter Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen (vgl. Herzig & Grafe 2006, S. 132). Dennoch kann das Projekt «Schule interaktiv» ein Modell sein, an dem sich wichtige Gesichtspunkte für ein zukunftsfähiges Konzept wissenschaftlicher Projektbegleitung und im Bereich der Integration neuer Medien in Schulen gewinnen lassen.

---

<sup>14</sup> z. B. durch Lehrpläne, die fächerübergreifend den Einsatz neuer Medien einfordern.



## Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bandura, Albert (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beywl, Wolfgang (1988). *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie: Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Europäische Hochschulschriften Reihe 22, Band 174. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Aufl., Heidelberg: Springer.
- Buhren, Claus G. (2001). *Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht : ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen*. 3. Aufl.. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung ; 9. Dortmund: IFS-Verl.
- Combe, Arno; Reh, Sabine (2000). «Zur Neubestimmung der Schulforschung im Zuge der Schulentwicklungsforschung und zum methodischen Vorgehen unserer Untersuchung», In: Eva Arnold, Johannes Bastian, Arno Combe, Carla Schelle & Sabine Reh (Hrsg.): *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit*. Hamburg: Bergmann+Helbig. S. 23–34.
- Deitering, Franz G. (1995). *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Dörr, Günther; Strittmatter, Peter (2002). «Multimedia aus pädagogischer Sicht», In: Ludwig J. Issing; Paul Klimsa (Hrsg.): *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Beltz. S. 28–42.
- Flick, Uwe (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geraskov, Daniel; Göller, Sven; Rüsse, Wilfried; Sesink, Werner; Trebing, Thomas (2005). «Weiterentwicklung einer Vorlesung durch ein interaktives Skript», In: Werner Sesink (Hrsg.): *Studieren im Cyberspace? Die Ausweitung des Campus in den virtuellen Raum*. Münster: Lit. S. 151–170.
- Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2006). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Hesse, Friedrich W.; Garsoffky, Bärbel; Hron, Aemilian (2002). «Netzbasiertes kooperatives Lernen», In: Ludwig J. (Hrsg.); Klimsa Issing, Paul (Hrsg.): *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Beltz. S. 282–298.
- Holtappels, Heinz Günter (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Neuwied: Luchterhand.
- Huber, Franz (2001). «Schule gestalten»: *Ergebnisse der empirischen Erhebungen zum Schulversuch. Ein Beitrag zur Analyse innerer Schulentwicklung*. Donauwörth: Auer.
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2005). Referenzrahmen Schulqualität in Hessen. [Online-Version]. Retrieved 05.01.2007 from <http://www.iq.hessen.de/iq/broker.jsp?uMen=0e870e36-7fb4-c201-a6d7-87ffe52681ed>.
- Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter (2005). *Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement*. 4., überarb. und erw. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Neber, H. (1978). «Selbstgesteuertes Lernen (lern- und handlungspsychologische Aspekte)», In: H. Neber et al (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (1993). *Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Rolff, Hans-Günter (2004). «Zwei Linien der Steuerung der Qualität von Schulen?» In: Heinz Günter; Klemm Holtappels, Klaus; Pfeiffer, Hermann, Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa-Verl. S. 97–123.
- Rolff, Hans-Günter; Buhren, Claus G.; Lindau-Bank, Detlev.; Müller, Sabine (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sesink, Werner (2005). Pädagogik Neuer Medien. Skript zur Vorlesung SS 2005. [Online-Version]. Retrieved 13.02.2006 from [http://ias.tu-darmstadt.de/nm/skripte/paedneu-med\\_02.pdf](http://ias.tu-darmstadt.de/nm/skripte/paedneu-med_02.pdf)
- Sesink, Werner; Lampe, Andrea; Trebing, Thomas; Zentgraf, Claudia; Rüsse, Wilfried (2005). *Schule interaktiv. Theoretische Grundlegung zu einem Projekt*. Unveröffentlichtes Manuskript, Darmstadt.
- Straka, G.A. (1997). *European views of self-directed learning. Historical, Conceptional, Empirical, Practical, Vocational*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Tulodziecki, Gerhard (2000). «Medienpädagogik in der Schule der Zukunft», In: Hubert Kleber (Hrsg.): *Spannungsfeld Medien und Erziehung*. Erlangen: KoPäd. S. 13–31.
- von Hentig, Hartmut (2003). *Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Beltz-Taschenbuch 119, erw. Neuausgabe. Weinheim: Beltz.
- Zentgraf, Claudia; Lampe, Andrea; Göller, Sven (2006). «Kollaboration im E-Learning – von der Konzeption zur Organisation virtueller Gruppenprozesse», In: Eva Seiler-Schiedt, Siglinde Kälin; Christian Sengstag (Hrsg.): *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?* Münster: Waxmann. S. 374–384.
- Zentgraf, Claudia; Rester, Jeannette; Trebing, Thomas; Lampe, Andrea (2005–2007). *Projekt «Schule interaktiv»: Konzept der begleitenden Evaluation*. Unveröffentlichtes Manuskript, Darmstadt.

## Rekonstruktionslogische Forschung für die Mediendidaktik

Kerstin Mayrberger

*Dieser Beitrag setzt sich mit der rekonstruktiven bzw. rekonstruktionslogischen Perspektive qualitativer Forschung und deren Bedeutung für die Mediendidaktik als einem zentralen Teilgebiet der Medienpädagogik auseinander. Im Zentrum des Beitrags steht die Auseinandersetzung mit der Methode und Methodologie der objektiven Hermeneutik nach Oevermann und deren Potenzial und Grenzen für eine am qualitativen Forschungsparadigma orientierte mediendidaktische Forschung. Exemplarischer Bezugsrahmen stellt ein Forschungsprojekt dar, das die gemeinschaftlichen Lernprozesse von Grundschulern/-innen beim Arbeiten mit dem Computer in einer Medienecke im alltäglichen, geöffneten Unterricht untersucht.*

### Einleitung

Ein wesentliches Kennzeichen der Medienpädagogik ist ihre Interdisziplinarität (vgl. u. a. Hüther/Schorb 2005). In Folge dessen lässt sich auch die medienpädagogische Forschung zwischen den Disziplinen verorten. Der vorliegende Beitrag knüpft hier an, indem die Frage nach dem Potenzial einer empirisch rekonstruktiven bzw. rekonstruktionslogischen Herangehensweise an mediendidaktische Fragestellungen mit Bezug auf die qualitative (Grund-)Schul- bzw. Unterrichtsforschung erörtert wird. Kern des vorliegenden Beitrags ist die theoretische Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung unter Rückgriff auf die objektive Hermeneutik (vgl. u. a. Oevermann 1979, 2002). Dafür wird exemplarisch Bezug genommen auf ein Forschungsprojekt, das die gemeinschaftlichen Lernprozesse von Grundschülerinnen und Grundschulern beim Arbeiten mit dem Computer in einer Medienecke im alltäglichen, geöffneten Unterricht untersucht.

### Die mediendidaktische Perspektive in der Medienpädagogik

Die Medienpädagogik wird auch heute noch in Anlehnung an die «klassische Zweiteilung» nach Kösel/Brunner grob in Mediendidaktik (Pädagogik mit Medien) und Medienerziehung bzw. Medienpädagogik im engeren Sinne (Pädagogik über Medien) differenziert (Hüther 2005, S. 235). Im Kontext von Lehren und Lernen lässt sich vor allem mit Einzug der neuen bzw. digitalen Medien in die (medien-)pädagogischen Praxis die grobe Unterscheidung von Medienerziehung und Mediendidaktik so nicht mehr klar aufrecht halten (vgl. u. a. Tulodziecki/Herzig 2004; Hüther 2005). Aus theoretischer Perspektive erscheint es dennoch sinnvoll zu differenzieren, weshalb im Folgenden auf Perspektiven zum Lehren und Lernen mit

Unterstützung von digitalen Medien verwiesen wird, die in ihrer Zusammenschau wesentliche Aspekte der Mediendidaktik aufzeigen:

Sacher (2000, S. 15) charakterisiert den Teil der Medienpädagogik, der sich mit der didaktischen Medienverwendung und -gestaltung beschäftigt wie folgt: «Sie zielt auf die Unterstützung nicht medienthematischer Lehr- und Lernprozesse durch Medien, d. h. solcher Lehr- und Lernprozesse, in denen Medien lediglich Vehikel bzw. Mittel, nicht aber selbst Gegenstand des Lehrens und Lernens sind.» Nach Hüther (2005, S. 237) befasst sich Mediendidaktik «mit Fragen der Mediengestaltung und -auswahl. Sie trifft Aussagen über die didaktischen Funktionen, die Medien in Lehr-Lernsituationen übernehmen können und sie untersucht die unterschiedlichen Formen, in denen Bildungsmedien zum Einsatz kommen. Sie will letztlich die Basis für didaktisch begründete Medienentscheidungen liefern.» Dahinter steht die Annahme, dass Medienentscheidungen primär didaktische Entscheidungen sein sollten, «bei denen der Medieneinsatz den unterrichtlichen Notwendigkeiten folgt und nicht der Unterricht den medialen Gegebenheiten und Möglichkeiten» (ebd.). Allgemeiner beschreiben schliesslich Tulodziecki/Herzig (2004, S. 249) Mediendidaktik als den Bereich der Didaktik, «in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im Wesentlichen um die Frage geht, wie Medien bzw. Medienangebote oder Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen».

Diese Begriffsbestimmungen verdeutlichen in erster Linie, dass die Entscheidung über die Gestaltung, Auswahl, Verwendung und Integration von Medien in Lehr- und Lernprozesse durch (medien-)pädagogisch Handelnde (medien-)didaktisch wohl begründet erfolgen sollten. So sei hier exemplarisch auf das Lernumgebungskonzept (vgl. ebd., S. 112 ff.) als ein zeitgemässes mediendidaktisches Konzept verwiesen, in dem traditionelle wie moderne Medien wichtige Elemente darstellen. Eine solche Lernumgebung zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass sie in der Regel von Lehrenden so gestaltet wird, dass diese die Lernenden in ihrem Lernprozess darin unterstützt, sich aktiv mit bedeutsamen Aufgaben auseinanderzusetzen (vgl. dazu auch Dörr/Strittmatter 2002; Kron/Sofos 2003). Der Frage nach der (sinnvollen) Unterstützung von Lernprozessen in einer (computerunterstützten) Lernumgebung kann nun aus einer rekonstruktionslogischen Perspektive begegnet werden, wie die folgende (Kurz-)Darstellung einer empirischen Studie zeigt.

### **Exemplarischer Bezugsrahmen:**

#### **Empirische Untersuchung zum veränderten Lernen mit neuen Medien**

Mit dem Einzug der neuen bzw. digitalen Medien in Form von Computer und Internet in den Unterricht erweitern sich das Spektrum der didaktischen Möglichkeiten von Lernumgebungen und damit einhergehend auch die Ansprüche an deren Gestaltung. Es werden in diesem Zuge begründete Forderungen nach einem «neuen» oder «veränderten Lernen» «mit neuen Medien» laut, die sich in einer

veränderten Lehr- und Lernkultur ausdrücken (sollen) (vgl. u. a. Aufenanger 1999, Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001; Schwetz/Zeyringer/Reiter 2001; Schulz-Zander 2005; Mitzlaff 2007). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie entsprechende Lernprozesse im Rahmen von alltäglichen, computerunterstützten Unterricht gestaltet und gefördert werden können.

In diesem Sinne wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts (vgl. Mayrberger 2007) gemeinschaftliche Lernprozesse von Schülern/-innen beim Arbeiten mit dem Computer in der Medienecke im alltäglichen, geöffneten Unterricht der Grundschule aus einer (mikro-)soziologischen Perspektive untersucht. Die empirische Studie hatte zum Ziel, die konstitutiven Strukturen sozialen Handelns während der gemeinschaftlichen Interaktionsprozesse in einer computerunterstützten Lernumgebung zu rekonstruieren. Dabei waren besonders solche beobachtbaren Lernhandlungen von Interesse, die Rückschlüsse auf Interaktionen im Sinne von «Ko-Konstruktion» (vgl. u. a. Reusser 2001) erlauben.

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung bestand aus einer allgemein theoretischen bzw. fachwissenschaftlichen Sicht darin, zu untersuchen, welche Chancen und Schwierigkeiten die Integration der neuen Medien in den schulischen Unterricht für gemeinschaftliche Lernprozesse mit sich bringt. Der weitgehend etablierten Auffassung folgend, dass die Integration der neuen Medien in eine Lernumgebung noch kein verändertes oder «neues» Lernen mit sich bringt, wurde diese Art von Lernumgebung offen und konstruktiv in den Blick genommen. Ziel war es, empirisch begründete Aussagen über die Konstitution einer computerunterstützten, an gemässigt konstruktivistischen Ansätzen orientierten Lernumgebung tätigen zu können und entsprechende Konsequenzen für eine (medien-)pädagogisch bzw. mediendidaktisch sinnvolle Gestaltung aufzuzeigen. So wurde allgemein danach gefragt, inwieweit ein neues Lernen mit neuen Medien in einer an gemässigt konstruktivistischen Grundsätzen orientierten Lernumgebung stattfindet bzw. -finden kann. Dieser Frage wurde konkret im Rahmen geöffneten Unterrichts in der Grundschule nachgegangen, da dieser Ansatz eine theoretische Passung zu einer gemässigt konstruktivistischen Auffassung vom Lehren und Lernen (vgl. u. a. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001) aufweist. Das besondere Interesse lag darin, herauszuarbeiten, inwieweit sich ein gemeinschaftliches Lernen im Rahmen einer im Alltag der Grundschule bestmöglichen Lernumgebung entfalten kann. Das «kooperative bzw. kollaborative Lernen» gilt als ein zentrales Merkmal von sich an konstruktivistisch geprägten Ansätzen orientierenden Lernprozessen und wurde hier exemplarisch für ein «neues Lernen» in den Blick genommen. Dem folgend wurde Lernen aus einer vornehmlich soziologischen Perspektive fokussiert, indem Lernen als beobachtbarer sozialer Prozess bzw. Lernen als soziale Handlung betrachtet wurde. Insofern stellte die Kommunikation beim Lernen den zentralen Untersuchungsgegenstand dar. So lautete die zentrale Fragestellung der konkreten empirischen Untersuchung auch, welche Strukturmerkmale (Regeln)

den Kommunikationsprozessen während des gemeinschaftlichen Lernens in einer computerunterstützten, gemässigt konstruktivistisch orientierten Lernumgebung zu Grunde lägen. Es wurden Aussagen dazu erwartet, in welchem Masse die Chancen, die eine gemässigt konstruktivistische, computerunterstützte Lernumgebung potenziell bietet, auch in gemeinschaftlichen Lernprozessen von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden.

Im Folgenden wird nun vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellungen theoretisch auf die rekonstruktionslogische Forschung im Kontext von Mediendidaktik eingegangen, bevor die konkrete Studie mit ihrem Forschungsdesign weiter ausgeführt und zur weiteren Erörterung herangezogen wird.

### **Rekonstruktionslogische Forschung und Mediendidaktik**

Ansätze qualitativer Sozialforschung orientieren sich u. a. an einer rekonstruktiven Methodologie (vgl. Flick et al. 2000, S. 20f.). So liegt rekonstruktiven Ansätzen die Annahme zu Grunde, dass Wirklichkeit ein gesellschaftliches Konstrukt darstellt. Diese Konstruktion von Wirklichkeit, die in den Handlungen der Akteure nach impliziten Regeln sozialen Handelns vollzogen wird, gilt es zu rekonstruieren. Forschungspraktisch bezieht sich ein rekonstruktives Vorgehen auf Beobachtungen von Handlungen oder symbolischen Repräsentationen, wie z. B. verbalen oder visuellen Daten (vgl. u. a. Oevermann 2002, Bohnsack 2003). So wird hier eine Forschungsperspektive eingenommen, die sich mit der Rekonstruktion handlungsgenerierender Strukturen bzw. der hermeneutischen Analyse tiefer liegender Strukturen beschäftigt. Entsprechend geht es in solchen Untersuchungen nicht um den Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns (Symbolischer Interaktionismus) oder die Deskription von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen und Milieus (Ethnomethodologie) (vgl. Flick 1999, S. 28 ff.; Flick et. al 2000, S. 20 f.). Allgemein zeichnet sich ein rekonstruktionslogisches Vorgehen im Gegensatz zur Interpretation bzw. Deutung oder Intervention dadurch aus, dass hier «der subjektive Sinnhorizont überschritten wird in Richtung auf Sinnsphären, die von den Handelnden mental nicht repräsentiert werden» (Terhart 1997, S. 36). Neben psychoanalytisch orientierten Verfahren fallen in diese Kategorie auch «solche rekonstruktiven Verfahren, die ohne ein auf die Handelnden gerichtetes Aufklärungsinteresse solche Strukturen zu dechiffrieren versuchen, die sich unabhängig vom Wissen und Wollen der Handelnden als universale generative Muster durchsetzen. In diesem Fall wird die Rekonstruktion der latenten Sinnstruktur völlig unabhängig von der subjektiven Repräsentanz vollzogen» (ebd.).

Ein solches forschungsmethodisches Vorgehen, das auf eine möglichst gegenstandsnahe Erfassung der ganzheitlichen Eigenschaften («qualia») des sozialen Feldes abzielt (vgl. ebd., S. 27), in Zusammenhang mit der Rolle von (digitalen) Medien in Lehr- und Lernprozessen zu bringen, stellt ein interessantes und viel versprechendes empirisches Unterfangen dar. Es bieten sich hier zahlreiche Möglich-

keiten an, z. B. latente Strukturen gemeinsamer Lernprozesse oder geschlechtsspezifische Regeln beim gemeinsamen Arbeiten mit Computer und Internet zu rekonstruieren. Rekonstruktionslogische Untersuchungsvorhaben würden z. B. nicht die kognitiven bzw. individuellen Lernprozesse der Lernenden oder eine experimentelle Vergleichsuntersuchung der Wirksamkeit von neuen Medien auf den jeweiligen Lernerfolg ins Zentrum stellen.

Eine rekonstruktionslogische Perspektive auf Mediendidaktik einzunehmen heisst hier, die gemeinschaftlichen Lernprozesse von Lernenden in einer computerunterstützten Lernumgebung aus einer mikrosoziologischen Perspektive zu untersuchen bzw. untersuchen zu können.

Auf Grund des schulischen Kontexts lässt sich die vorliegende Untersuchung in den Bereich der qualitativen, rekonstruktiven oder interpretativen Schul- und Unterrichtsforschung verorten, die vor allem mit sozialwissenschaftlichen Methoden arbeitet (vgl. u. a. Breidenstein 2002). Diese Forschungsrichtung wurde im deutschsprachigen Raum in den 1970er Jahren von Terhart in Abgrenzung zu der bis dahin vorherrschenden standardisierten Unterrichtsbeobachtung programmatisch geprägt und zuletzt umfassender von Krummheuer/Naujok (1999) im Rahmen eines forschungsmethodischen Überblicks thematisiert. Allerdings liege noch kein einheitliches Konzept bzw. Forschungsgebiet einer qualitativ orientierten Schul- und Unterrichtsforschung vor (vgl. Breidenstein 2002, S. 24). Blickt man aber über die in diesem Rahmen vorhandenen unterschiedlichen Forschungsinteressen und theoretischen Perspektiven hinweg, lassen sich dennoch allgemeine Charakteristika feststellen. So hält Breidenstein als Gemeinsamkeit eine «sehr spezifische soziale Situation» fest, die allgemein als Unterricht gekennzeichnet werden kann. Dabei sei vor allem das «situiertere interaktive Geschehen, das von den Teilnehmern als ‹Unterricht› definiert wird und zwar in seinem alltäglichen Vollzug und hinsichtlich seiner immanenten Strukturiertheit» (ebd., S. 12) von Interesse. Auf Grund der diffusen konzeptionellen Grundlage dieser Forschungsperspektive müsse sich (noch) jede konkrete Unterrichtsforschung sowohl theoretisch als auch methodisch neu verorten (vgl. ebd., S. 24). Eine solche Verortung wurde auch im Rahmen der empirischen Untersuchung mit der gewählten Methodologie und Methode vorgenommen.

So stellt die objektive oder strukturelle Hermeneutik eine rekonstruktionslogische Methodologie dar, die die Chance (nicht nur) für mediendidaktische Fragestellungen bietet, vom Material ausgehend «Neues» zu entdecken als auch die Erfassung latenter Sinnstrukturen bzw. objektiver Handlungsstrukturen in Lernprozessen zu ermöglichen. Unter Verwendung dieser methodologischen und methodischen Perspektive kann eine qualitativ ausgerichtete empirische Untersuchung mit mediendidaktischem Fokus und mikrosoziologischer Perspektive auf alltäglichen Unterricht als rekonstruktionslogischer Beitrag einer qualitativ orientierten Schul- und Unterrichtsforschung im weitesten Sinne betrachtet werden. Daher werden die



Grundannahmen der objektiven Hermeneutik im folgenden Abschnitt kurz umrissen, bevor das konkrete methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung dargestellt wird.

### **Zur Methodologie und Methode objektiven Hermeneutik**

Bei der objektiven oder auch strukturalen Hermeneutik, die auf Ulrich Oevermann et al. (vgl. 1979) zurückgeht, handelt es sich sowohl um eine Methodologie als auch eine Methode. Sie schlägt sich heute vor allem im Auswertungsverfahren der Sequenzanalyse nieder, die den rekonstruktionslogischen Anspruch dieser Methodologie forschungspraktisch repräsentiert.<sup>1</sup> Im Folgenden werden für den vorliegenden Beitrag zentrale Aspekte zusammengefasst.<sup>2</sup>

Mit der Bezeichnung «objektive Hermeneutik» ist ein Konzept bzw. hermeneutisches Verfahren gemeint, das auf die Rekonstruktion objektiver Bedeutungs- bzw. latenter Sinnstrukturen von Handlungen zielt. Anliegen der objektiven Hermeneutik ist es, «auf wenig erforschten Gebieten und bei neuen, noch wenig bekannten Entwicklungen und Phänomenen, die typischen, charakteristischen Strukturen dieser Erscheinungen zu entschlüsseln und die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmässigkeiten ans Licht zu bringen» (Oevermann 2002, S. 1).

Im Wesentlichen wird mit dem Attribut «objektiv» betont, dass die subjektiven Intentionen der Textproduzenten nicht Gegenstand der jeweiligen Analyse sind bzw. sein können, sondern es immer (nur) möglich ist, die latenten Sinn- und objektiven Bedeutungsstrukturen<sup>3</sup> des jeweiligen Gegenstandes zu rekonstruieren. Sinnstrukturiertheit wird von der objektiven Hermeneutik entsprechend als regelerzeugter

---

<sup>1</sup> Oevermann et al. (vgl. 2002) plädieren dafür, statt zwischen qualitativer und quantitativer Forschung, zwischen Methoden auf der Ebene der Datenerhebung und -auswertung zu unterscheiden, so dass beide Prozeduren je getrennt nachvollzogen werden können. Demnach wird bei der Datenerhebung zwischen standardisierten und nicht-standardisierten Verfahren unterschieden, da der Aspekt der Authentizität und nicht der der Repräsentativität des Datenmaterials überwiegt, um möglichst gute Protokolle der Wirklichkeit für die Datenauswertung zu erhalten. So stellen z. B. technische Aufzeichnungen «natürliche» Protokolle dar, die noch nicht vorab durch Interpretationen im Sinne geprägt sind. Eine entsprechende terminologische Spezifizierung nimmt Oevermann auch auf der Ebene der Datenauswertung vor: Hier differenziert er zwischen subsumtionslogischen und rekonstruktionslogischen Verfahren. Oevermann (2002, S. 20) stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass die Qualität der Forschung grundlegend von der Methode der Datenauswertung abhängt, weshalb im Rahmen der objektiven Hermeneutik als besonders wichtig erachtet wird, «die Probleme der Datenerhebung von den Problemen der Datenauswertung klar zu trennen», die in der üblichen Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung nicht deutlich werden.

<sup>2</sup> Vgl. für eine ausführliche Darstellung und Diskussion der objektiven Hermeneutik u. a. Oevermann et al. 1979; Aufenanger/Lenssen 1986; Garz/Kraimer 1994; Kraimer 2000, Wagner 2001; Reichertz 2002; Oevermann 2002.

<sup>3</sup> Bei latenten Sinn- und objektiven Bedeutungsstrukturen handelt es sich um «jene abstrakten, d. h. selbst sinnlich nicht wahrnehmbaren Konfigurationen und Zusammenhänge, die wir alle mehr oder weniger gut und genau «verstehen» und «lesen», wenn wir uns verständigen, Texte lesen, Bilder und Handlungsabläufe sehen, Ton- und Klangsequenzen hören und alle denkbaren Begleitumstände menschlicher Praxis wahrnehmen, die in ihrem objektiven Sinn durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten» (Oevermann 2002, S. 2).



objektiver Sinn gefasst, der die jeweiligen praktischen Handlungen und deren Objektivationen kennzeichnet.

Insofern ist ein unmittelbarer Zugriff auf Intentionen bzw. intentionale Gehalte nicht möglich, sondern diese Spuren sind nur über ihre «methodisch greifbare Verkörperung in Ausdrucksgestalten» (ebd., S. 2) erfassbar. Ausdrucksgestalten repräsentieren die psychischen, sozialen und kulturellen Erscheinungen einer konkreten, historischen Lebenspraxis, z. B. in Form einer Performanz, eines Kunstwerks oder eines Dialogs. In diesem Sinne fällt die Gesamtheit an Datenmaterial der erfahrbaren Welt in die für eine objektiv hermeneutische Forschungspraxis zentrale Kategorie der Ausdrucksgestalt. Sie können jedoch nur Gegenstand methodischer Rekonstruktion sein, wenn das zum Ausdruck Gebrachte grundsätzlich vertextbar ist und dieser Text sich forschungspraktisch als Protokoll behandeln lässt.<sup>4</sup> Die Rekonstruktion von objektiven Bedeutungsstrukturen, die durch die Ausdrucksgestalten repräsentiert werden, geschieht in der Regel mit Hilfe des Verfahrens der Sequenzanalyse.

Das Verfahren der Sequenzanalyse «geht von der elementaren Feststellung aus, dass alle Erscheinungsformen von humaner Praxis durch Sequenziertheit strukturiert und konstituiert sind», wobei unter Sequenziertheit verstanden wird, dass «jegliches Handeln, selbst wenn es als monologisches oder individuell isoliertes in Erscheinung tritt, qua Regelerzeugtheit soziales Handeln ist» (Oevermann 2001, S. 30). Sie findet sich entsprechend in den Protokollen der authentischen Lebenspraxis wieder.<sup>5</sup> Oevermann selbst bezeichnet das methodische Vorgehen der Sequenzanalyse als eine Kunstlehre. Folglich gibt es auch nicht *das* Verfahren der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation.<sup>6</sup>

Es lassen sich dennoch theoretische Merkmale und prinzipielle Analyseschritte festhalten, die im Folgenden dargestellt werden und die in dieser Form den methodischen Kern der Auswertung der angeführten Untersuchung darstellen. Voraussetzung für die Analyse ist immer das Vorhandensein eines authentischen Protokolls sozialer Wirklichkeit bzw. der Lebenspraxis. Die Analyse beginnt damit,

---

<sup>4</sup> Im Rahmen der objektiven Hermeneutik gilt ein methodologisch erweiterter Textbegriff, wonach prinzipiell alle Ausdrucksgestalten menschlicher Praxis wie Musik, Bilder, Architektur, Bewegungen, Handlungen etc. vertextbar sind. Diesen weiten Textbegriff begründet Oevermann (vgl. 1986, S. 46 f.) mit der grundsätzlichen Textförmigkeit der Wirklichkeit und dem besonderen Verhältnis von Sprache und Handlung.

<sup>5</sup> Elementar für die soziale Sequentialitätsstruktur ist, dass «jede konkrete Praxis im menschlichen Leben eröffnet und beschlossen werden muss, damit verbindlich und strukturiert gehandelt werden kann» (Oevermann 2002, S. 6) – ein viel angeführtes Beispiel hierfür stellt das alltägliche Begrüßungsritual dar.

<sup>6</sup> Reichertz (vgl. 2002, S. 128 f.) hat in den bisherigen Veröffentlichungen zur objektiven Hermeneutik insgesamt fünf typische Formen der Forschungspraxis identifiziert, die von einer extensiven Feinanalyse bis zur Veranschaulichung der Ergebnisse in Form einer Glosse reichen. Bis heute hat sich die Sequenzanalyse durchgesetzt, die Reichertz als die «anspruchsvollste Variante der Objektiven Hermeneutik [beurteilt], da sie sich sehr stark an den methodologischen Prämissen des Gesamtkonzepts orientiert» (ebd., S. 129).

dass innerhalb des vorliegenden Protokolls eine erste Interaktionseinheit von der bzw. dem Forschenden bestimmt und extensiv analysiert wird. Die Interpretation eines jeden Interakts entspricht vom Prinzip her einem Dreischritt, den Oevermann wie folgt zusammenfasst:

Die Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstruktur einer konkreten Äusserung beginnen wir im Rahmen der Objektiven Hermeneutik damit, dass wir zunächst Geschichten über möglichst vielfältige, kontrastierende Situationen erzählen, die konsistent zu einer Äusserung passen, ihre Geltungsbedingungen pragmatisch erfüllen. Im nächsten Schritt werden diese erzählten Geschichten, die implizite gedankenexperimentelle Konstruktionen darstellen, explizit auf ihre gemeinsamen Struktureigenschaften hin verallgemeinert, die in ihnen zum Ausdruck kommen, und im dritten Schritt werden diese allgemeinen Struktureigenschaften mit den konkreten Kontextbedingungen verglichen, in denen die analysierte Äusserung gefallen ist. (Oevermann 1983, S. 236 f.)

Dem folgt eine streng sequentielle kumulative Analyse der Interakte, d. h., Interakt für Interakt wird kontextfrei bzw. unter Einbezug des inneren Kontexts ausführlich und ohne Zeitdruck interpretiert bzw. der jeweilige Fall rekonstruiert. Mit der konsequenten Befolgung dieses Vorgehens findet zugleich eine methodische Kontrolle des Interpretationsprozesses statt.<sup>7</sup>

Die unter Verwendung des Verfahrens der Sequenzanalyse rekonstruierte Fallstruktur der jeweils vorliegenden Lebenspraxis mündet dann in die Formulierung einer Fallstrukturgesetzlichkeit. Aus den jeweiligen Fallrekonstruktionen mit ihren Fallstrukturgesetzlichkeiten lässt sich eine Strukturgeneralisierung folgern.<sup>8</sup>

Die besondere Chance wird in der Orientierung an der objektiven Hermeneutik darin gesehen, potenziell «Neues» entdecken zu können (vgl. u. a. Oevermann 2002). Denn diese strukturanalytische Herangehensweise ermöglicht es, Bekanntes aus einer anderen Perspektive zu erschliessen oder neu zu explizieren bzw. zu spezifizieren. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen einer Untersuchung das mediendidaktische Themenfeld «Computer in der Grundschule», das seit etwa 20 Jahren vor allem unter einer praxisorientierten Perspektive aus medienpädagogischer Sicht diskutiert wird, empirisch mit dem Fokus gemeinschaftliche Lernen im Rahmen einer computerunterstützten Lernumgebung in den Blick genommen.

---

<sup>7</sup> Dieses sehr grundsätzliche Vorgehen in drei Schritten (Erzählen von Geschichten – Bildung von Lesarten – Kontrastierung der Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext) findet sich in differenzierter und erweiterter Form an anderen Stellen wieder (vgl. u. a. Wernet 2000; Reichertz 2002; Aufenanger/Lenssen 1986; Oevermann 1983, 2002).

<sup>8</sup> Auf die exemplarische Darstellung eines aussagekräftigen Beispiels für eine Sequenzanalyse muss hier aus Platzgründen und zugunsten der Schwerpunktsetzung dieses Beitrags auf die vorrangig theoretische Auseinandersetzung mit der rekonstruktionslogischen Forschung im Kontext der Mediendidaktik verzichtet werden. Vier ausführliche Darstellungen von Fallanalysen sind zu finden in Mayrberger 2007, S. 219-371).

### **Durchführung der Untersuchung und Zusammenschau der Ergebnisse**

Die Erhebung des Datenmaterials erfolgte, indem Grundschüler/innen in ihrem Unterrichtsalltag beim gemeinschaftlichen Arbeiten am Computer im geöffneten Unterricht während der Freiarbeitsphase beobachtet wurden. Die Dokumentation der Lernhandlungen wurde in Form einer videogestützten (Unterrichts-)Beobachtung insgesamt in zwei Schulklassen für jeweils eine Woche vorgenommen. Die erhobenen Bild- und Audiodaten entstanden sowohl durch Aufzeichnung der gemeinsamen Interaktion während der Lernprozesse mit einer Digitalvideokamera als auch durch die parallele Aufzeichnung des Monitorgeschehens mit einem Videorekorder (sog. Screenrecording). Im Anschluss wurde das Beobachtungsmaterial digital aufgearbeitet, so dass sich ein Video der beobachteten Situationen in Form einer Bild-in-Bild-Ansicht von Interaktions- und Monitorgeschehen mit dazugehöriger Tonspur ergab. Von ausgewählten Situationen gemeinschaftlicher Lernprozesse am und mit dem Computer wurden Transkripte erstellt, die das zu analysierende Protokoll darstellten. Dieses Material stellt die Grundlage für die theoriegeleitete Fallbestimmung im Sinne der Fragestellung(en) dar. Das ausgewählte Material wurde dann mit Hilfe der Sequenzanalyse analysiert, d. h., es wurden, entsprechend dem im vorherigen Abschnitt beschriebenen methodischen Vorgehen, die objektiven Bedeutungs- bzw. latenten Sinnstrukturen der gemeinschaftlichen Interaktionen der Schüler/innen beim Arbeiten mit dem Computer rekonstruiert.

Das Verfahren der Sequenzanalyse wurde für die Untersuchung begründet angepasst.<sup>9</sup> Insgesamt wurden vier umfassende Fallanalysen vorgenommen. Im Zuge dieser liessen sich konstituierende Strukturelemente im Sinne einer Fallstrukturgeneralisierung für das gemeinschaftliche Lernen im Rahmen einer Medienecke im alltäglichen, geöffneten Unterricht der Grundschule rekonstruieren, die im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. ausführlicher Mayrberger 2007, S. 368 ff.):

- Die klare Regelung der Zusammenarbeit ist grundlegend für eine gemeinschaftliche Interaktion am Computer.
- Die Erfüllung von (extern gestellten) Arbeitsaufträgen stellt den Anlass und das Ziel von gemeinschaftlichen Interaktionen dar.
- Gemeinschaftliches Lernen (mit den neuen Medien) ermöglicht eine erfolgreichere Aufgabenbearbeitung für einzelne Teilnehmende am Interaktionsprozess als Einzelarbeit.

---

<sup>9</sup> Dieses trifft in erster Linie die Notation, die auch Bildschirmfotos des Monitorgeschehens umfasst, sowie die Formulierung einer umfassenden Lesart. Es wurde im Vorfeld der Analyse die folgende übergreifende und theoriegestützte Lesart formuliert, die für alle Fälle gleichermaßen gilt: Im Rahmen einer gemeinschaftlichen Interaktion in einer computerunterstützten Lernumgebung besteht auf Grund der Anlage der Lernumgebung für die Schüler/innen die Chance, den gemeinsamen Lernprozess im Sinne einer Ko-Konstruktion auszugestalten (vgl. Mayrberger 2007, S.208 ff.).

- Gemeinschaftliche Interaktionsprozesse (am Computer) sind geprägt von der Koordination der gemeinsamen Handlungen auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene.
- Im Zuge des formal gleichberechtigten gemeinschaftlichen Handelns lassen die Schüler/innen situationsbezogen Ungleichheit entstehen.
- Die gemeinschaftliche Kommunikation beim Arbeiten am Computer hat im Schwerpunkt die Aufgabenbearbeitung und/oder das Interaktionsverhältnis zum Gegenstand.
- Gemeinschaftliche Interaktionsprozesse (am Computer) zeichnen sich durch eine u. U. wechselnde Rollenaufteilung in Leit- und Co-Handelnde aus.
- Gemeinschaftliche Interaktionsprozesse zeichnen sich durch (temporäre) Phasen von Symmetrie und Asymmetrie im Interaktionsverhältnis aus.
- Beim gemeinschaftlichen Lernen mit den neuen Medien handelt es sich (vorwiegend) um kollaborative Lernprozesse.
- Computer und Internet beeinflussen den gemeinschaftlichen Lernprozess durch die (gemeinsame) Zuschreibung bzw. Akzeptanz als Macht- oder Lernmittel massgeblich.

Aus den konstituierenden Strukturbedingungen gemeinschaftlicher Lernprozesse lassen sich drei zentrale Dimensionen erschliessen, die für ein gemeinschaftliches Lernen in Medienecken im alltäglichen, geöffneten Unterricht der Grundschule konstitutiv sind:

- (1) Dimension Interaktionsverhältnis: Symmetrie – Asymmetrie
- (2) Dimension Kommunikationsverhalten: Diskurs – Ignorieren
- (3) Dimension Funktionen neuer Medien: Lernmittel – Machtmittel

Im Zuge der weiteren Analyse der Ergebnisse wurden die drei Dimensionen mit Hilfe eines Achsenkreuzes in Beziehung gesetzt und die vier Fälle dort exemplarisch eingeordnet. So lässt sich ein Bereich identifizieren, innerhalb dessen Prozesse «veränderten Lernens» im Sinne von Ko-Konstruktion wahrscheinlich sind: Ein «neues Lernen» im gemeinschaftlichen Lernprozess ermöglichen potenziell ein Zusammenwirken von starker Symmetrie in der Interaktion und eine diskursorientierte Auseinandersetzung mit der Problemstellung während der gemeinsamen Arbeit am Computer sowie die Verwendung der neuen Medien als Lernmittel oder -werkzeug.

Knapp zusammengefasst lässt sich mit Bezug auf die leitenden Fragestellung(en) aus den empirischen Ergebnissen folgern, dass im Rahmen eines alltäglichen, geöffneten Unterrichts der Grundschule unter Verwendung von Medienecken ein «verändertes Lernen» im Sinne von Ko-Konstruktion (noch) nicht in vollem Umfang stattfindet (vgl. ausführlicher Mayrberger 2007, S. 373 ff.)

Nachdem in groben Zügen der Gang der Untersuchung und ein Überblick der wesentlichen Erkenntnisse dargestellt wurde, werden im Folgenden vor diesem Hintergrund die Stärken und Schwächen einer rekonstruktionslogischen Forschung in Form der objektiven Hermeneutik im mediendidaktischen Kontext erörtert.

### **Potenzial und Grenzen einer rekonstruktionslogischen Forschungsperspektive am Beispiel der objektiven Hermeneutik für die Mediendidaktik**

Die objektive Hermeneutik betont ihr Potenzial für die jeweilige Praxis, der der jeweilige Fall entstammt (vgl. u. a. Oevermann 2002), d. h. im vorliegenden Fall für das gemeinschaftliche Lernen in Medienecken im geöffneten Grundschulunterricht. Für die Pädagogik sieht Kraimer (vgl. 2000) die besonderen Chancen in der Anwendung der objektiven Hermeneutik darin, dass die im Rahmen einer Fallrekonstruktion gewonnenen Einsichten sowohl zu einer gegenstandsspezifischen Theoriebildung beitragen als auch die berufliche Praxis verändern können. In diesem Sinne stellen die mit Hilfe der Sequenzanalyse rekonstruierten Ergebnisse sowohl einen theoretischen Beitrag zur grundlagen- als auch (begrenzt) zur praxisorientierten Forschung im Bereich der Mediendidaktik bzw. der Integration von neuen Medien im Unterricht der Grundschule dar.

Im Rahmen des empirischen Forschungsprojekts wurde sowohl bei der Auseinandersetzung mit der Methodologie als auch bei der Anwendung der Sequenzanalyse festgestellt, dass, insgesamt betrachtet, die objektive Hermeneutik für den vorliegenden Gegenstand eine angemessene Zugangsweise darstellt. Dieses wird im Folgenden anhand einiger Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess kritisch erörtert.

Im Verlauf der Analyse hat sich praktisch gezeigt, dass das digitale Screenrecording ein standardisiertes Verfahren zu Datenerhebung darstellt, das es ermöglicht, eine komplexe Analyse computerunterstützter Interaktion vorzunehmen. Es konnten auf diese Weise geeignete Protokolle für die Auswertung mittels Sequenzanalyse erstellt werden, die dem methodologischen Anspruch der Authentizität gerecht werden.

Die Stärke der objektiven Hermeneutik liegt für die gewählte Fragestellung in ihrer strukturalistischen Ausrichtung. Im Gegensatz zu anderen qualitativen Zugangsweisen im Kontext von Grundschule, die z. B. vornehmlich den subjektiv gemeinten Sinn der Lernenden herausarbeiten bzw. interpretativ nachvollziehen wollen und damit das fokussieren, was die Lernenden beabsichtigten auszudrücken, ermöglicht es die Sequenzanalyse aus den Protokollen der Interaktion zur rekonstruieren, was die Lernenden im Zuge ihrer Lernprozesse ausgedrückt haben. So hat sich in der konkreten Forschungspraxis gezeigt, dass die Sequenzanalyse dafür geeignet ist, Lernprozesse aus einer qualitativen Perspektive in den Blick zu nehmen, d. h. für den vorliegenden Fall, gemeinschaftliche Lernprozesse im Sinne beobachtbarer Lernhandlungen im Rahmen von Interaktion von Schülern/-innen aus einer

mikroanalytischen Perspektive zu rekonstruieren und brauchbare Aussagen zu generieren.

Ergänzend zur hier behandelten Fragestellung liessen sich mit der Sequenzanalyse im Rahmen von mediendidaktischen Fragestellungen z. B. auch die objektiven Bedeutungsstrukturen von computerunterstützten Lernpfaden oder Bildungsprozessen von Lernenden rekonstruieren. Dazu würde als weitere Notationsvariante die Logdatei, die Prozesse bzw. Aktionen der bzw. des Lernenden am Computer protokolliert, zur Analyse herangezogen. Auf diese Weise könnten im Gegensatz zum vorliegenden Untersuchungsdesign auch individuelle Lernprozesse unabhängig von einer verbalen Interaktion rekonstruiert werden. Zudem bieten die im Rahmen der Untersuchung ausführlich durchgeführten Fallrekonstruktionen mit ihren Ergebnissen einen relativ detaillierten Einblick in gemeinschaftliche, computerunterstützte Lernprozesse, an die in weiteren Untersuchungen angeknüpft werden kann.

Dass die Sequenzanalyse auch ihre Grenzen hat, wird im Folgenden deutlich: Es konnten mit Hilfe dieser im Rahmen der Fallrekonstruktionen zwar Strukturen gemeinschaftlichen Lernens herausgearbeitet werden, aus denen die Beantwortung der Frage nach dem Inwiefern eines «neuen Lernens» mit «neuen Medien» gefolgert werden konnte sowie Bedingungen rekonstruiert werden, die für einen gemeinschaftlichen Lernprozess im Sinne von Ko-Konstruktion förderlich sind, doch um diese Ergebnisse für die konkrete mediendidaktische Praxis fruchtbar zu machen, bedarf es Folgeuntersuchungen, um über praktische Folgerungen auf einer sehr allgemeinen Ebene hinausgehen zu können. Im Zuge solcher Untersuchungen sollte überlegt werden, inwiefern dem Anspruch einer Erforschung von alltäglichem Unterricht weiterhin nachgekommen werden kann oder ob es z. B. aus forschungsökonomischen Gründen und methodischen Überlegungen heraus sinnvoller wäre, Einfluss auf den Untersuchungsgegenstand, in diesem Fall dem alltäglichen Unterricht unter Einbezug von Medienecken, zu nehmen. So könnten z. B. bewusst Situationen durch eine gezielte Veränderung der Rahmenbedingungen erzeugt werden, in denen über den Gegenstand und das gemeinsame Vorgehen im Sinne der rekonstruierten förderlichen Situation für ein verändertes Lernen kommuniziert werden muss und die Interaktion möglichst symmetrisch verläuft. Eine solche Veränderung kann bei der Aufgabenstellung und Softwareauswahl (z. B. problemorientierte und situierte Aufgaben), einer gezielte Gruppenzusammensetzung (z. B. mit Unterstützung eines zuvor erstellten Soziogramms der Klasse oder nach leistungsbezogenen Kriterien) oder in Form einer optimalen, technischen Ausstattung (z. B. schneller Internetzugang, zwei Computermäuse) erfolgen. Auch bietet es sich im Kontext von Anschlussuntersuchung an, den explizit allgemein mediendidaktischen Fokus auf Grundlage von fachdidaktischen Erkenntnissen und Erfordernissen zu erweitern bzw. zu spezifizieren. Da eine Untersuchungsanlage dieser Ausrichtung in Teilen experimentell orientiert wäre, be-

dürfte es auf Grund der veränderten methodischen Rahmenbedingungen einer Anpassung der Fragestellung. Inwieweit ein rekonstruktionslogisches Vorgehen bei der Auswertung der erhobenen Daten methodologisch begründbar und zielführend wäre, bliebe zu überprüfen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine rekonstruktionslogische Herangehensweise im Sinne der objektiven Hermeneutik es ermöglicht, einen schon (relativ) bekannten Gegenstand, hier die Integration der neuen Medien in den Unterricht der Grundschule, methodisch kontrolliert (wieder) neu in den Blick zu nehmen. Sie bietet die Chance, Lehr- und Lernprozesse ganzheitlicher zu betrachten, als es z. B. im Rahmen standardisierter Herangehensweisen geschieht, die z. B. die spezifischen Veränderungen des individuellen Leistungsstandes zu einem bestimmten Zeitpunkt messen. Insofern birgt eine rekonstruktionslogische Perspektive auf Lernprozesse, wenn sie als soziale Interaktion verstanden werden, das Potenzial, zur Erweiterung des Erkenntnispektrums innerhalb der Lehr-Lernforschung und empirischen Bildungsforschung beizutragen.

### **Fazit**

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde aufgezeigt, dass eine rekonstruktionslogische Perspektive auf das Lehren und Lernen mit neuen Medien (im Rahmen von Medienecken im Grundschulunterricht) einen wichtigen und zielführenden empirischen Zugang darstellt, der begründet als Alternative und Ergänzung zu hypothesenprüfenden und standardisierten Verfahren im Bereich der medienbezogenen Lehr- und Lernforschung betrachtet werden kann.

Der rekonstruktionslogische Zugang, der sich methodisch vor allem in der Verwendung der objektiven Hermeneutik in Form der Sequenzanalyse äussert, ermöglicht es, neue empirische Erkenntnisse zu einem schon bekannten Feld zu gewinnen. Die Ergebnisse der Untersuchung stellen einen empirischen Beitrag zur (weiteren) Auseinandersetzung mit dem Themenfeld «Neue Medien in der Grundschule» aus einer mediendidaktischen Perspektive dar und bieten interessante Anschlussmöglichkeiten für weitere empirische Untersuchungen in diesem Themenfeld.

### **Literatur**

- Aufenanger, Stefan. «Lernen mit neuen Medien – Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien.» *Medien praktisch*, Jg. 23, H. 92 (1999): 4–8.
- Aufenanger, Stefan; Lenssen, Margrit. «Einleitung: Zum Problem der objektiven Hermeneutik.» *Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. Hrsg. v. Stefan Aufenanger und Margrit Lenssen. München: Kindt, 1986. 1–18.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Breidenstein, Georg. «Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen.» *Forum qualitative Schulforschung 2: Interpretative Unterrichts- und*

- Schulbegleitforschung*. Hrsg. v. Georg Breidenstein. Opladen: Leske + Budrich, 2002. 11–28.
- Dörr, Günter; Strittmatter, Peter. «Multimedia aus pädagogischer Sicht.» *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollst. überarb. Aufl. Hrsg. v. Ludwig Issing und Paul Klimsa. Weinheim: Beltz PVU, 2002. 29–42.
- Flick, Uwe. *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1999.
- Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst; Steinke, Ines. «Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick.» *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hrsg. v. Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2000. 13–29.
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.). *Die Welt als Text: Theorie, Kritik und Praxis der Objektiven Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994.
- Hüther, Jürgen. «Mediendidaktik.» *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. Hrsg. v. Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München: kopaed, 2005. 234–240.
- Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, 2005.
- Kraimer, Klaus (Hrsg.) *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000.
- Kron, Friedrich W.; Sofos, Alivisos. *Mediendidaktik: Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Reinhardt, 2003.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie. *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Mayrberger, Kerstin. *Verändertes Lernen mit neuen Medien? – Strukturanalyse gemeinschaftlicher Interaktionen in einer computerunterstützten Lernumgebung in der Grundschule*. Hamburg: Kovac, 2007.
- Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.). *Internationales Handbuch Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur*. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2007.
- Oevermann, Ulrich. «Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse.» *Adorno-Konferenz: 1983*. Hrsg. v. Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1983. 234–289.
- Oevermann, Ulrich. «Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der «Objektiven Hermeneutik» *Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der Objektiven Hermeneutik*. Hrsg. v. Stefan Aufenanger und Margrit Lenssen. München: Kindt, 1986. 19–83.
- Oevermann, Ulrich. *Strukturprobleme supervisorischer Praxis: Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Frankfurt a. M.: Humanities Online, 2001.
- Oevermann, Ulrich. «Klinische Soziologie auf der Basis der Objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung.» März 2002. Internet: [http://www.agoh.de/cms/index.php?option=com\\_remository&Itemid=293&func=fileinfo&id=28](http://www.agoh.de/cms/index.php?option=com_remository&Itemid=293&func=fileinfo&id=28) (5.11.2007).
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilmann; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen. «Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften.» *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Hrsg. v. Hans-Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler, 1979. 352–434.



- Reichert, Jo. «Die objektive Hermeneutik – Darstellung und Kritik.» *Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden*. 2., vollst. überarb. Aufl. Hrsg. v. Eckard König und Peter Zedler. Weinheim: Beltz, 2002. 123–156.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz. «Unterrichten und Lernumgebungen gestalten.» *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl. Hrsg. v. Andreas Krapp und Bernd Weidenmann. Weinheim: Beltz PVU, 2001. 601–646.
- Reusser, Kurt. «Co-constructivism in Educational Theory and Practice.» *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Hrsg. v. Neil J. Smelser, Paul B. Baltes und Franz E. Weinert. Oxford: Pergamon/Elsevier Science, 2001. 2058–2062.
- Sacher, Werner. *Schulische Medienarbeit im Computerzeitalter: Grundlagen, Konzepte und Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2000.
- Schulz-Zander, Renate. «Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht.» *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. Hrsg. v. Hubert Kleber. München: kopaed, 2005. 125–140.
- Schwetz, Herbert; Zeyringer, Manuela; Reiter, Anton (Hrsg.). *Konstruktives Lernen mit neuen Medien: Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik*. Innsbruck: Studien-Verlag, 2001.
- Terhart, Ewald. «Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft.» *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. v. Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel. Weinheim: Juventa, 1997. 27–42.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo. *Mediendidaktik: Medien in Lehr-Lernprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2004.
- Wagner, Hans-Josef. *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2001.
- Wernet, Andreas. *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.