



Radioschulung als Beitrag zur non-formalen Medienbildung Jugendlicher

Marius Metzger

Die vorliegende Studie ist der Frage nachgegangen, inwiefern Jugendliche aufgrund der Teilnahme an einem non-formalen Bildungsangebot ein weiterführendes Interesse für das Radiomachen entwickeln. Die Auseinandersetzung mit dem Medium Radio zwecks Förderung von Medienkompetenzen erscheint besonders naheliegend, da hier relativ niedrige Zugangsbarrieren bestehen. Zur differenzierten Erfassung von Medienkompetenz orientierte sich die Studie am Bielefelder Medienkompetenzmodell mit den Bereichen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Anhand einer Befragung von 261 Jugendlichen konnte gezeigt werden, dass sich lediglich bei der Dimension Innovation des Kompetenzbereichs Mediengestaltung ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit dem weiterführenden Interesse für das Radiomachen ergab. Die Wahrscheinlichkeit,

dass bei einer gelungenen Förderung der innovativen Mediengestaltungskompetenz auch nach der Teilnahme an der Bildungsveranstaltung weiterhin ein Interesse am Radiomachen besteht, ist doppelt so hoch als ohne eine solche Förderung.

This study investigates how participating in a non-formal education program influences adolescents continuing interest in producing radio shows. Because of its relatively low barrier to entry, the radio medium seems particularly well suited to evaluate interest in developing media skills. The Bielefelder media skills model was applied to differentiate between media criticism, media studies, media usage and media design. Based on a survey of 261 young people, only the dimension of media design innovation shows a statistically significant association with the continuing interest of producing radio shows. The probability that non-formal education programs in media design innovation leads to continuing interest in producing radio shows is 1.872 times higher than without.

1. Einführung

Das Interesse von Jugendlichen am Medium Radio ist trotz der technologischen Veränderungen der letzten Jahre nach wie vor ungebrochen, wenngleich sich deren regelmässiger Radiokonsum teilweise auch rückläufig zu entwickeln scheint. So konnte in der JAMES-Studie (Waller et al. 2016: 25) ein solcher rückläufiger Trend nachgewiesen werden: Der regelmässige Radiokonsum Jugendlicher ging von 59% im Jahre 2010 auf 51% im Jahre 2016 zurück. In der JIM-Studie zeigte sich dagegen ein steigender Trend, da der regelmässige Radiokonsum Jugendlicher von 74% im Jahre 2010 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2010: 11) auf 77% im Jahre 2016

(Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016: 11) gestiegen ist. Trotz dieser etwas widersprüchlichen Ergebnisse zum regelmässigen Radiokonsum von Jugendlichen zeigen beide Studien übereinstimmend, dass die Mehrheit der Jugendlichen nach wie vor Radio hört – mehr oder weniger häufig. In der JAMES-Studie gaben immerhin 83% der befragten Jugendlichen (Waller et al. 2016: 25) und in der JIM-Studie 95% der befragten Jugendlichen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016: 18) an, Radio zu hören.

Die subjektive Wichtigkeit des Mediums Radio rangiert mit 51% zwar deutlich hinter anderen Medien wie beispielsweise dem Internet mit 90%, bleibt aber im Vergleich mit anderen Medien wie beispielsweise Tageszeitungen mit 31% immer noch vergleichsweise hoch (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015: 14). Gemäss den Ergebnissen der Studie von Treumann et al. (2007: 97) liegt das primäre Motiv für das Radiohören Jugendlicher in der Entspannung vom Alltag, was insbesondere durch eine Unterhaltungsorientierung mit Fokus auf Hören von Musik, Comedy, Sketches etc. realisiert wird. Die Befriedigung dieses primären Motives führt allerdings nicht zu einer völligen Ausblendung informationsbasierter Inhalte, wenngleich das Radiohören eher nebenbei eine inhalts- und informationsbasierte Funktion erfüllt, was sich auch in längsschnittlicher Betrachtung immer wieder bestätigt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013: 8).

Trotz des vergleichsweise häufigen Radiokonsums scheinen Jugendliche die gestalterischen Möglichkeiten des Mediums Radio eher selten zu nutzen. Lediglich 2% der in der Studie von Treumann et al. (2007: 174) befragten Jugendlichen gab an, selbst Radiobeiträge zu produzieren oder Radiosendungen zu moderieren. Dieser Befund belegt, dass Jugendliche trotz einer hohen Konsumrate nur selten Produktionsmöglichkeiten des Mediums Radio nutzen. Dies erscheint umso bedauerlicher, da mit Kleinsteuber (2012: 318f) davon ausgegangen werden kann, dass Radio als besonders naheliegendes Einsteigermedium zum Erwerb von Medienkompetenz gelten darf, da es aufgrund seiner relativ niedrigen

Zugangsbarrieren Jugendlichen erste Zugänge zum eigenständigen Produzieren von Medieninhalten eröffnen vermag.

Die Schweizer Radioschule "klipp und klang" will daher hier Abhilfe schaffen und einen Beitrag dazu leisten, Jugendlichen den Zugang zu Produktionsmöglichkeiten im Medium Radio zu erleichtern. Bei der Radioschule "klipp und klang" handelt es sich um ein Bildungsangebot der Union Nicht-Kommerzorientierter Lokalradios (UNIKOM), die sich als Plattform für nicht-kommerzorientiertes Radiomachen versteht und der sechzehn Radiostationen angehören (Kleinstauber 2012: 284). In zweitägigen Bildungsveranstaltungen der Radioschule erlernen vier bis acht Jugendliche hierzu gruppenweise radiojournalistischer Techniken, führen Recherchen im Gemeinwesen durch, produzieren Radiobeiträge und strahlen diese über lokale Gemeinschaftsradiostationen aus. Die Leitung der Bildungsveranstaltungen übernehmen Jugendliche oder junge Erwachsene, die hierzu gesondert ausgebildet worden sind.

Das Arrangement von Lernumgebungen, welches Jugendlichen neue Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Medien eröffnet, wird gemein als Förderung von Medienkompetenz verstanden (Hugger 2008: 93). Obwohl verschiedene Definitionsvorschläge von Kompetenzen untereinander konkurrieren, hat sich im Fachdiskurs die pragmatische Definition von Kompetenzen nach Weinert (2001: 27f.) weitgehend durchgesetzt, welcher Kompetenzen als eine Disposition versteht, die Menschen zur Meisterung von Situationen befähigt: Die "bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." Dieses Kompetenzverständnis unterscheidet verschiedene, fachlich gebundene Domänen voneinander, die sich dann in verschiedene Teildimensionen weiter ausdifferenzieren lassen. In der Domäne Medienkompetenz machen Treumann et al. (2007: 32ff) mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell einen vergleichsweise weit gediehenen

Vorschlag zur Konzeptualisierung von Medienkompetenz: Die Domäne Medienkompetenz wird hierbei in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung unterteilt. Der Bereich Medienkritik untergliedert sich in analytische, reflexive und ethische Dimensionen, welche als Metawissen Jugendliche dazu befähigen, Logik, Ziele und Strategien des Mediensystems zu erkennen, ihre eigene Position in diesem System und ihr eigenes Medienhandeln einzuschätzen sowie Standards zur Bewertung von Medieninhalten zu entwickeln. Der Bereich Medienkunde untergliedert sich in informative und instrumentelle Dimensionen, welche sowohl Kenntnisse in verschiedenen medienbezogenen Bereiche als auch technische Fertigkeiten im Umgang mit Medien beinhalten. Der Bereich Mediennutzung untergliedert sich in rezeptive und interaktive Dimensionen, welche sowohl Fähigkeiten zur Verarbeitung des Wahrgenommenen als auch Handlungspotentiale zur aktiven Umgang Nutzung von Medien umfassen. Der Bereich Mediengestaltung untergliedert sich in kreative und innovative Dimensionen, welche sowohl künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten als auch Neuerungen im Medienbereich betreffen.

Das Bestreben, Jugendliche mittels Förderung von Medienkompetenz in einem kritischen Medienhandeln zu bestärken, ist nicht unbestritten geblieben. Im Fachdiskurs wird hierbei der Begriff der Medienbildung als Gegenbegriff zu Medienkompetenz gehandelt (vgl. Hugger 2008: 96ff.). Das Unbehagen am Medienkompetenzbegriff resultiert aus dem Vorwurf, wonach sich die Förderung von Medienkompetenz einseitig an der Vermittlung von instrumentellem Wissen orientiere. Medienbildung wird in Abgrenzung zur Medienkompetenz demgegenüber in erster Linie als Reflexionsbegriff verstanden, da in der Reflexion der Medien unser Verhältnis zur Welt zum Ausdruck komme. Medienbildung zielt also auch auf die Fähigkeit, sich in ein begründbares und verantwortbares Verhältnis zu sich und zur Welt zu setzen, indem beispielsweise Tendenzen einer zunehmenden Kommerzialisierung des Internets entdeckt, die so eingeschränkten demokratischen Teilhabemöglichkeiten im Netz erkannt und diesen gegebenenfalls entgegengewirkt werden kann. Im Gegensatz dazu wird der Begriff der Medienkompetenz als den

zweckrationalen Kräften ausgeliefert und als allzu leicht instrumentalisierbar betrachtet. Diese Kritik greift allerdings etwas kurz, da zumindest bei einer differenzierten Betrachtung von Medienkompetenz, etwa nach Treumann et al. (2007), die Medienkritik als reflexive Komponente konsequent mitgedacht wird. Zwar kann der Förderung von Medienkompetenz mit einigem Recht durchaus ein einseitiger Vermittlungsanspruch von instrumentellem Wissen vorgeworfen werden, aber gerade dieser Vermittlungsanspruch kann auch mit einer Erweiterung der Möglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten einhergehen, Medien kritisch betrachten zu können. So gesehen stellt die Förderung von Medienkompetenz eine Voraussetzung dar, um durch eine kritische Auseinandersetzung mit der (Medien)Welt Selbsttransformationsprozesse überhaupt erst begünstigen zu können.

2. Methodik

Um zu prüfen, inwiefern ein Bildungsangebot im oben beschriebenen Sinne tatsächlich der richtige Weg darstellt, um bei Jugendlichen ein weiterführendes Interesse für das Radiomachen zu bewirken, wurden jeweils alle teilnehmenden Jugendlichen während dreier Jahre nach Abschluss des Bildungsangebotes mittels eines eigens hierfür entwickelten Fragebogens befragt. Die Entwicklung des Fragebogens wurde auf das Bielefelder Medienkompetenzmodell abgestützt, welcher die Erhebung der analytischen, reflexiven und ethischen Dimensionen von Medienkritik, der informativen und instrumentellen Dimensionen von Medienkunde, der rezeptiven und interaktiven Dimensionen von Mediennutzung sowie der kreativen und innovativen Dimensionen von Mediengestaltung in den Bildungsveranstaltungen der Radioschule ermöglichen sollte. Der Fragebogen umfasste die folgenden Fragen:

"Im Vergleich zur Zeit vor der Teilnahme am Radiokurs ...

... kann ich besser beurteilen, ob eine Sendung gut oder schlecht gemacht ist (analytische Kritik).

...kann ich mir besser eine eigene Meinung zu einer Radiomeldung bilden (reflexive Kritik).

...kann ich besser entscheiden, welche Inhalte in einer Sendung nicht ausgestrahlt werden sollten (ethische Kritik).

...weiss ich besser, aus welchen Elementen eine Sendung besteht (informative Kundigkeit).

...kann ich die einzelnen Elemente einer Sendung besser zu einem sinnvollen Ganzen zusammensetzen (instrumentelle Kundigkeit).

...höre ich bei den Radiobeiträgen genauer hin (rezeptive Nutzung).

...weiss ich nun besser, wie ich Sendungen auf dem Internet finden kann (interaktive Nutzung).

...kann ich besser eigene Beiträge produzieren (kreative Gestaltung).

...kann ich besser Ideen für Sendungen entwickeln (innovative Gestaltung)."

Diese Fragen konnten je nach Zustimmungsgrad mit den Antwortmöglichkeiten "stimmt nicht", "stimmt kaum", "stimmt eher" und "stimmt genau" unterschiedlich beantwortet werden. Abschliessend wurde mit der Frage "Ich interessiere mich weiter für das Thema Radiomachen" und den Antwortmöglichkeiten "Ja" respektive "Nein" zusätzlich erhoben, ob die Jugendlichen auch nach Abschluss der Bildungsveranstaltung weiterhin am Radiomachen interessiert sind.

Nach Erfassung der Daten aus den 261 Fragebogen wurde mittels einer logistischen Regressionsanalyse geprüft, inwiefern ein Zusammenhang zwischen den nach Dimensionen unterteilten Bereichen von Medienkompetenz als unabhängige Variablen und dem weiterführenden Interesse am Radiomachen als abhängige Variable ein Zusammenhang besteht. Bei der logistischen Regressionsanalyse handelt es sich um ein multivariates, statistisches Analyseverfahren mittels dessen sich die Wahrscheinlichkeiten bestimmen lassen, mit denen ein bestimmtes Ereignis in nicht-linearer Abhängigkeit von mehreren unabhängigen

Variablen eintritt. Um die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse einer logistischen Regressionsanalyse zu vereinfachen, können bei statistisch signifikanten Regressionskoeffizienten zusätzlich die Odds berechnet werden, welche die Eintrittswahrscheinlichkeit für ein Ereignis zur Gegenwahrscheinlichkeit in ein Verhältnis setzen. Diese Odds können nun ihrerseits wieder in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden, was als Odds Ratio bezeichnet wird und die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Ereignisses angibt, was dessen Interpretation natürlich wesentlich vereinfacht.

3. Ergebnisse

Insgesamt nahmen mit 150 Mädchen, 109 Jungen und zwei Jugendlichen unbestimmten Geschlechts 261 Jugendliche an der Befragung teil. 220 der Jugendlichen führten Deutsch als Muttersprache an, lediglich 41 Jugendliche eine andere Muttersprache. Das Altersmittel betrug 12;10 bei einer Standardabweichung von 1;11, wobei der jüngste Teilnehmer 9 Jahre und der älteste Teilnehmer 22 Jahre alt war. Von den befragten 261 Jugendlichen gaben 202 Jugendliche an, weiterhin am Radiomachen interessiert zu sein, 59 Jugendliche machten keine solchen Angaben. Der Zuwachs an einzelnen Kompetenzen wurde auf einer Skala mit dem Wert 1 respektive der Bewertung "stimmt nicht", dem Wert 2 respektive der Bewertung "stimmt kaum", dem Wert 3 respektive der Bewertung "stimmt eher" und dem Wert 4 respektive der Bewertung "stimmt genau" wie folgt eingeschätzt: Analytische Kritik (M = 3.244, SD = .716), reflexive Kritik (M = 3.299, SD = .752), ethische Kritik (M = 3.389, SD = .827), informative Kundigkeit (M = 3.484, SD = .678), instrumentelle Kundigkeit (M = 3.348, SD = .695), rezeptive Nutzung (M = 3.050, SD = .854), interaktive Nutzung (M = 2.751, SD = 1.065), kreative Gestaltung (M = 3.466, SD = .697) und innovative Gestaltung (M = 3.439, SD = 0.682). Die einzelnen Fragen korrelierten erwartungsgemäss innerhalb der vier Hauptbereiche des Kompetenzmodelles moderat untereinander: Analytische Kritik – reflexive Kritik ($r = .430$), analytische Kritik – ethische Kritik ($r = .315$), reflexive – ethische Kritik ($r = .229$), informative Kundigkeit – instrumentelle Kundigkeit ($r = .267$), rezeptive Nutzung – interaktive Nutzung ($r = .364$) und kreative Gestaltung – innovative Gestaltung ($r = .476$).

In der logistischen Regressionsanalyse wurde der Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable weiterführendes Interesse am Radiomachen und den unabhängigen Variablen analytische Kritik, reflexive Kritik, ethische Kritik, informative Kundigkeit, instrumentelle Kundigkeit, rezeptive Nutzung, interaktive Nutzung, kreative Gestaltung und innovative Gestaltung als unterschiedliche Dimensionen der Medienkompetenzbereiche Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung

und Mediengestaltung geprüft. Es ergaben sich für Regressionskoeffizient (β), Standardfehler (S), Wald-Chi-Quadrat (W) sowie Signifikanz (p) jeweils die folgenden Werte: Analytische Kritik ($\beta = -.417$, $S = .270$, $W = 2.387$, $p = .122$), reflexive Kritik ($\beta = -.296$, $S = .243$, $W = 1.480$, $p = .224$), ethische Kritik ($\beta = -.118$, $S = .220$, $W = .286$, $p = .593$), informative Kundigkeit ($\beta = -.338$, $S = .268$, $W = 1.599$, $p = .206$), instrumentelle Kundigkeit ($\beta = .198$, $S = .278$, $W = .508$, $p = .476$), rezeptive Nutzung ($\beta = -.143$, $S = .215$, $W = .442$, $p = .506$), interaktive Nutzung ($\beta = -.072$, $S = .175$, $W = .167$, $p = .682$), kreative Gestaltung ($\beta = -.410$, $S = .276$, $W = 2.200$, $p = .138$) und innovative Gestaltung ($\beta = .627$, $S = .301$, $W = 4.341$, $p = .037$). Es zeigt sich somit, dass einzig bei der Frage "Im Vergleich zur Zeit vor der Teilnahme am Radiokurs kann ich besser Ideen für Sendungen entwickeln" zur innovativen Gestaltung ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit dem weiterführenden Interesse am Radiomachen besteht. Die Odds Ratio für die Variable innovative Gestaltung beträgt 1.872. Damit liegt die Wahrscheinlichkeit, dass bei einer gelungenen Förderung der innovativen Mediengestaltungskompetenz auch nach der Teilnahme an der Bildungsveranstaltung weiterhin ein Interesse am Radiomachen besteht, 1.872-mal höher als bei einer weniger gelungenen Förderung der innovativen Mediengestaltungskompetenz.

4. Diskussion

Es hat sich also gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit für die Aufrechterhaltung des Interesses am Radiomachen höher ist, wenn die Förderung von innovativer Mediengestaltungskompetenz gelingt. Nur: Was ist eigentlich unter "Innovation" zu verstehen? Treumann et al. (2007: 34) definieren Innovation in der Gestaltung von Medien mit "[...] ihrer innovativen Dimension, die auf Verhaltensweisen abzielt, die sich auf Veränderungen oder Neuerungen im Medienbereich beziehen" und grenzen die innovative Dimension von Mediengestaltung dabei von der kreativen Dimension von Mediengestaltung ab: "Darüber hinaus beinhaltet Mediengestaltung aber auch noch eine kreative Dimension, im Sinne von ästhetischen Veränderungen und Gestaltungen". Nach

Durchsicht der relevanten Fachliteratur zeigt sich trotz der scheinbaren Eindeutigkeit in der definitorischen Festlegung von Innovation nach Treumann et al. (2007: 34) aber vergleichsweise schnell, dass keine Definition von Innovation auffindbar ist, welche im Fachdiskurs allgemein als verbindlich erachtet wird. Vielmehr scheint hier der Begriff Innovation als eine Art Leerformel verwendet zu werden, in welcher ganz unterschiedliche Vorstellungen von Innovation aufgehen können. Um gleichwohl eine gewisse Orientierung bieten zu können, haben Bornwasser, Schlick und Bouncken (2015: 357) verschiedene Definitionen von Innovation übereinandergelegt, Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und sind zum Schluss gekommen, dass die folgende Gemeinsamkeit aller Definitionen an erster Stelle steht: "Innovationen stellen einen Prozess dar, der Neues hervorbringt". Diese Gemeinsamkeit korrespondiert nun tatsächlich mit der von Treumann et al. (2007: 34) vorgeschlagenen Definition von Innovation, macht aber gleichzeitig auch einen genaueren Blick nötig: Die Neuheit einer Innovation erschöpft sich nämlich nicht nur in der Tatsache, dass sie zu einem früheren Zeitpunkt noch nicht da war (Parpan-Blaser 2011: 44): "Bei Innovationen geht es nicht nur um Neues, sondern im Wesentlichen um Neuartiges, dem angesichts seiner Erwartungswidrigkeit und des vollzogenen qualitativen Sprungs immer auch ein Überraschungsmoment eigen ist [...]. Innovationen sind somit zwar anschlussfähig an Bekanntes - erst dies lässt die Bewertung als innovativ zu - und passen demnach in einen gegebenen Rahmen; gleichzeitig transzendieren sie diesen in ihrer Radikalität." Neuartigkeit lässt sich also erst im Vergleich mit bereits Bekanntem als solche erkennen, was im vorliegenden Fall die Orientierung am subjektiven Wissen der Jugendlichen über die Gestaltungsmöglichkeiten von Radiosendungen bedeutet. Da sich diese Wissensbasis durch die Teilnahme an der Bildungsveranstaltung allerdings laufend erweitert und verändert, stellt der ständige Abgleich mit ebendieser Wissensbasis und damit die Bewusstwerdung von innovativen Gestaltungsmöglichkeiten hohe Anforderungen an die Selbstreflexionsfähigkeiten der einzelnen Jugendlichen. Etwas weniger anforderungsreich erscheint demgegenüber, den Weg kollektiver

Bewusstwerdungsprozesse innovativer Gestaltungsmöglichkeiten zu begehen, weil sich Innovationen im Austausch mit anderen auch einfacher als solche erkennen lassen (Bornewasser/Köhn 2016: 18). Da in einem Gruppenprozess die Zuschreibung "innovativ" allerdings immer auf das kollektive Wissen als Vergleichsbasis referiert, besteht die Gefahr, nur jene medialen Gestaltungsmöglichkeiten als innovativ zu akzeptieren, auf welche sich die Gruppe in einem Aushandlungsprozess geeinigt hat. Persönlich bedeutsame Innovationen können daher durch die Gruppe auch wieder aufgehoben werden, obwohl sich diese Innovationen auf individueller Ebene, also im Vergleich zur subjektiven Wissensbasis, durchaus als innovativ erweisen. Diese Aufhebung von persönlich bedeutsamen Innovationen durch die Übernahme einer Gruppennorm erscheint unter einer medienbildungsorientierten Perspektive im Huggerschen Sinn (2008: 96ff.) aber besonders problematisch, da damit die Fähigkeit, sich in ein begründbares und verantwortbares Verhältnis zu sich selbst und zur Medienwelt zu setzen, behindert wird. Aus diesen Gründen erscheint es notwendig, dass in diesen Innovationsidentifikationsprozessen eine Person zwischen Gruppe und Individuum Vermittlungsleistungen respektive Bildungsarbeit erbringt.

Wie bereits aufgezeigt werden konnte, ist also die Wahrscheinlichkeit für die Aufrechterhaltung des Interesses am Radiomachen höher, wenn die Förderung von innovativer Mediengestaltungskompetenz gelingt. Bedeutet dieser Befund nun, dass sich solche Bildungsveranstaltungen primär auf die Förderung der innovativen Mediengestaltung zuungunsten der anderen Bereiche von Medienkompetenz konzentrieren sollten? Diese Frage muss mit einem klaren Nein beantwortet werden, da sich die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Innovationen durch einen geeigneten Rahmen zwar erhöhen lässt, aber Innovationen nicht direkt erwirkt werden können. Die Schaffung eines geeigneten Rahmens, welcher die Auftretenswahrscheinlichkeit von Innovationen zwar erhöht, aber nicht garantieren kann, verweist damit auf die Interdependenz, welche gemäss Staudt & Kriegesmann (2002: 28ff) zwischen Innovation und Kompetenz besteht: Erst mit ausgebildeten Kompetenzen steigt auch die Wahrscheinlichkeit an, Medien innovativ gestalten zu können, da nun

auch mehr Gestaltungsmöglichkeiten zur Innovation bestehen. Zwar ist grundsätzlich auch denkbar, dass mehr oder weniger zufällig Innovationen getätigt werden. Selbst dann aber lösen diese zufällig getätigten Innovationen ihrerseits Kompetenzentwicklungsprozesse aus, also Anpassungsprozesse alter Kompetenzen an die Innovationen und führen so zur Ausbildung neuer Kompetenzen. Und in der Regel lassen sich diese Anpassungsprozesse erleichtern, wenn diese durch eine fachkundige Person begleitet werden können. Diese Begleitung erscheint auch deswegen wichtig, weil Innovationen immer auch mit einer doppelten Unsicherheit einhergehen, nämlich sowohl hinsichtlich der Unsicherheit des Gelingens als auch hinsichtlich der Unsicherheit der Folgen (Parpan-Blaser, 2011, S. 47). Kompetenzen werden also benötigt, um sowohl initiative als auch adaptive Prozesse anzustossen. Daher kommt trotz des Befundes, wonach das Interesse am Radiomachen bei einer gelungenen Förderung der innovativen Mediengestaltungskompetenz wesentlich höher ist, auch einer breit angelegten Förderung der verschiedenen Bereichen von Medienkompetenz weiterhin eine wichtige Funktion zu.

Wie nun aber könnte eine etwas stärkere, wenngleich nicht ausschliessliche, Fokussierung auf die Förderung von innovativer Mediengestaltungskompetenz aussehen? Innovationen treten nicht plötzlich wie Eingebungen auf, sondern sind vielmehr als Prozess zu verstehen, an deren Ende etwas Neues und Neuartiges steht. Wenn innovative Mediengestaltungskompetenz aktiv gefördert werden soll, liegt es daher also nahe, sich diese Prozessabhängigkeit zunutze zu machen und die Förderung entlang eines Prozessmodells zu planen. Das Problem dabei ist allerdings, dass sich die Realität nur selten an sequentiell geplanten Aktivitäten im Rahmen eines wie auch immer gearteten Prozessmodells orientiert, sondern vielmehr Aktivitäten übersprungen, parallel geführt oder kurzerhand reorganisiert werden. Diese Eigenheit im praktischen Umgang mit Innovationsprozessmodellen legt nun einerseits nahe, dass die Abfolge von Aktivitäten in Prozessmodellen dynamisch-offen statt linear-sequentiell zu verstehen ist, und andererseits, dass infolge der weitgehenden Unplanbarkeit der Innovationsprozesse besser

eine Rückbesinnung auf vergleichsweise einfache Innovationsprozessmodelle anstelle einer Orientierung an komplexen Prozessmodellen stattfinden soll. Ein solches Innovationsprozessmodell, das aufgrund seiner Einfachheit als Referenzmodell vergleichsweise unbestritten geblieben ist und weite Verbreitung erfahren hat, stellt das Dreiphasenmodell von Thom (1980) dar. In diesem Dreiphasenmodell wird eine Abfolge von Ideengenerierungsphase, Ideenakzeptierungsphase und Ideenrealisierungsphase postuliert. Während sich die Phasen der Ideenakzeptierung und Ideenrealisierung mit den Aktivitäten der Prüfung von Ideen, der Erstellung von Realisierungsplänen und der Umsetzung dieser Realisierungspläne vergleichsweise einfach umsetzen lassen dürften, stellt die Phase der Ideengenerierung höhere Anforderungen an die Umsetzung, da sich die Generierung von Ideen nicht einfach verordnen lässt. Ausgehend von einem zu entwickelnden Potential oder einem zu lösenden Problem als Auslöser der Innovation, schlägt Thom (1980) daher eine Suchfeldbestimmung vor, um die Ideenfindung zu erleichtern. Ein Suchfeld stellt die Verknüpfung zwischen dem Innovationsauslöser und der Ideenfindung dar, indem es als Orientierung dabei hilft, die Ideen auf ein bestimmtes Feld hin auszurichten und einzuschränken. Mittels der Suchfeldbestimmung lässt sich also einen Rahmen setzen, der die Ideenfindung auf Felder fokussiert, die ein möglichst hohes Nutzungspotential aufweisen. Die Ideenfindung wird durch die Suchfeldbestimmung zwar eindeutiger in eine bestimmte Richtung gelenkt, bleibt aufgrund ihrer Unplanbarkeit allerdings als eine geplante Suche nach dem Zufall charakterisiert, da hier oft auch Ideen auftauchen, die in keinem direkten Zusammenhang mit dem Problem oder dem Potential als Innovationsauslöser stehen, aber gleichwohl als innovativ gelten dürfen. Aber trotzdem wären die Ideen nicht zufällig aufgetaucht, wenn keine solche Aktivität geplant worden wäre.

Während die Suchfeldbestimmung also die Ideenfindung erleichtert, bleibt bei Thom (1980) weitgehend unbestimmt, wie sich die Ausarbeitung eines Ideenvorschlags befördern lässt. Einen interessanten Vorschlag hierzu lässt sich bei Bornwasser und Köhn (2016) finden,

welche unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Csíkszentmihályi (1997) hierfür die Nutzung eines so genannten Ideeninkubators vorschlagen. Zentraler Teil der Ideeninkubation stellt die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand potentieller Innovation in einer Art Inkubator dar, der metaphorisch für eine Phase steht, in welcher ein zu bearbeitendes Problem nicht direkt bearbeitet wird, man aber dennoch einer Lösung näherkommt. In diesem Inkubator treffen unterschiedlichste Ideen und Ideenfragmente aufeinander, die dann über verschiedene Verbindungsrelationen in einem mehr oder weniger funktionsfähigen Modell zusammengeführt werden. Bornwasser und Köhn (2016: 19) umschreiben diese Phase anschaulich wie folgt: "Es gibt in der Regel keine erstmalige Eingebung, sondern immer nur ein Zusammenführen verschiedener Wissenskomponenten zu einer neuen Kombination, die dann zum Erfolg führen kann, wenn wie bei einem Puzzle alle Steine zu einer guten Gestalt vereint werden." Dieses Zusammenführen verschiedener Wissenskomponenten lässt sich sowohl auf individueller Ebene als eine Aggregation von Innovationsansätzen mittels unbewusstem Durchsuchen des Gedächtnisraumes realisieren, als auch auf Teamebene als initiiertes Herstellen von assoziativen Beziehungen zwischen Innovationsfragmenten in einem möglichst offenen Denkraum.

Abschliessend ist also davon auszugehen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie ein besonderes Augenmerk auf die Förderung der innovativen Mediengestaltungskompetenz nahelegen. Zur Umsetzung dieser Förderung bietet sich die Orientierung an den Innovationsprozessphasen Ideengenerierung, Ideenakzeptierung und Ideenrealisierung an, wenngleich sich Innovationsprozesse nur bedingt als plan- und verordnenbar erweisen. Die Fokussierung auf die innovative Mediengestaltung darf aber nicht dazu führen, dass andere Bereiche der Medienkompetenz keine Förderung mehr erfahren, da Innovationsvermögen und Kompetenzentwicklung eine interdependente Beziehung aufweisen.

Literatur

Bornwasser, Manfred/Schlick, Christopher/Bouncken, Ricarda (2015): Innovation im Spannungsfeld von personalen und strukturellen Bedingungsfaktoren, in: Bornwasser, Manfred/Schlick, Christopher/Bouncken, Ricarda (Hg.): Teamkonstellation und betriebliche Innovationsprozesse, Wiesbaden: Springer 349–375.

Bornwasser, Manfred/Köhn, Anne (2016): Vielfalt von Innovationen und Innovationsprozessen, in: Bornwasser, Manfred/Schlick, Christopher/Bouncken, Ricarda (Hg.): Teamkonstellation und betriebliche Innovationsprozesse, Wiesbaden: Springer, 13–52.

Csikszentmihályi, Mihály (1997): Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention, New York: Harper Perennial.

Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz, in Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 93–99.

Kleinsteuber, Hans J. (2012): Radio. Eine Einführung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010): JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2010/JIM_Studie_2010.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2018).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): 15 Jahre JIM-Studie (1998 – 2013). Jugend, Information, (Multi-) Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2013/15JahreJIMStudie.pdf> (letzter Zugriff: 15.03.2018).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2018).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016): JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2018).

Parpan-Blaser, Anne (2011): Innovation in der Sozialen Arbeit. Zur theoretischen und empirischen Grundlegung eines Konzepts, Wiesbaden: Springer.

Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd (2002): Zusammenhang von Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Innovation, in: Staudt, Erich/Kailer, Norbert/ Kottmann, Marcus/Kriegesmann, Bernd/Meier, Andreas/Muschik, Claus/Stephan, Heidi/Ziegler, Arne (Hg.): Kompetenzentwicklung und Innovation, Münster: Waxmann, 15–70.

Thom, Norber (1980): Grundlagen des betrieblichen Innovationsmanagements (2. Aufl.). Königstein: Hanstein.

Treumann, Klaus P./Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz, 17–31.

Waller, Gregor/Willemse, Isabel/Genner, Sarah/Suter, Lilian/Süss, Daniel (2016): JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2016, online unter: https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2016/Ergebnisbericht_JAMES_2016.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2018).