



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

Christian Swertz  
Katharina Mildner (Sontag)

*Für die Medienpädagogik ist wie für jede Pädagogik das Theorie-Praxis-Problem relevant. Im Beitrag wird partizipative Aktionsforschung als Methode zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Korrelationen untersucht. Dazu wird zunächst das Theorie-Praxis-Problem als Relation der Korrelationen zwischen Theorie und Praxis in Forschungs- und Unterrichtsmethoden bestimmt. Anschließend wird durch*

*Interpretationen von Theorien zur partizipativen Aktionsforschung und von Daten aus einem Projekt untersucht, ob die Relation von Forschung und Unterricht so gestaltet werden kann, dass zu souveränen Akten in solidarisch-libertären Gemeinschaften aufgefordert wird. Die Ergebnisse zeigen, dass dies möglich und die Methode also medienpädagogisch relevant ist.*

*As for any education, the theory-practice transformation problem is relevant for media education. In this paper, participatory action research is investigated as a method to design the correlation of theory and practice. To do so, the theory-practice problem is understood as the relation of the correlations between theory and practice in research and teaching methods. Subsequently, it is researched if the relation of research and teaching can be designed to call for sovereign acts in solidary-libertarian communities. The research is conducted by interpreting participatory action research theories and project data. It is shown that it is possible to call for sovereign acts. Thus the suggested method can be considered as relevant for media education.*

## 1. Einleitung

Das Theorie-Praxis-Problem ist, wie Schmied-Kowarzik bemerkt hat, ein konstitutives Problem, das die Pädagogik als Wissenschaft auszeichnet (Schmied-Kowarzik 2008: 14ff.). Wesentlich für das Verständnis von Theorie und Praxis ist, wie Benner mit seiner doppelten Bestimmung des Praxisbegriffs hervorgehoben hat, dass es der Pädagogik als Wissenschaft nicht nur darum gehen kann, vorhandene Strukturen zu rekonstruieren. Es muss vielmehr darum gehen, dass "die Praxis aus der Wissenschaft Aufklärung, Orientierung und Kritik und die Wissenschaft aus der Praxis Erfahrung, Anregung und Korrektur ihrer Theoriebildung" (Benner 1980:

485) erfährt. Da die Medienpädagogik als eine pädagogische Wissenschaft zu verstehen ist, stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis in medienpädagogischen Projekten gedacht und gestaltet werden kann.

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

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

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

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

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

Theorie und Praxis weder in der Theorie noch in der Praxis übersprungen, sondern allenfalls übersehen werden.

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

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

Während die Richtung der Korrelation eine Differenz markiert, stellt der Umstand, dass es sich in beiden Fällen um Methoden handelt, die Einheit der Korrelation dar. Methode meint, dass nach einem vorher theoretisch geplanten Verfahren, das auf einem abstrahierenden Modell basiert, vorgegangen wird. Die Methode muss wegen der notwendigen

Abstraktion in beiden Fällen im praktischen Anwendungsfall konkretisiert werden. Forschungs- wie Unterrichtsmethoden machen dabei in der Praxis Entscheidungen von AkteurInnen erforderlich, die als Willensentscheidungen mit Interessen verbunden sind. Und mit der bisher eingenommenen Perspektive auf das Theorie-Praxis-Problem ist klar, dass Methodenentscheidungen nicht nur aus dem Gegenstand heraus getroffen werden können. Nicht nur Erkenntnis und Interesse, sondern auch Praxis und Interesse sind miteinander verbunden (Habermas 2008). Damit wird Gestaltung als die Interpretation einer Methode in einer konkreten Praxis relevant. Die Differenz von Forschungsmethode und Forschungspraxis muss genau so wie die Differenz zwischen Unterrichtsmethode und Unterrichtspraxis in der Gestaltung, d. h. in einem gegenwärtigen und verbindenden Akt, von AkteurInnen vermittelt werden. Weil in beiden Fällen Theorien die Akte orientieren, aber nicht steuern können, sind dafür Akte erforderlich, die auch souverän sind.

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

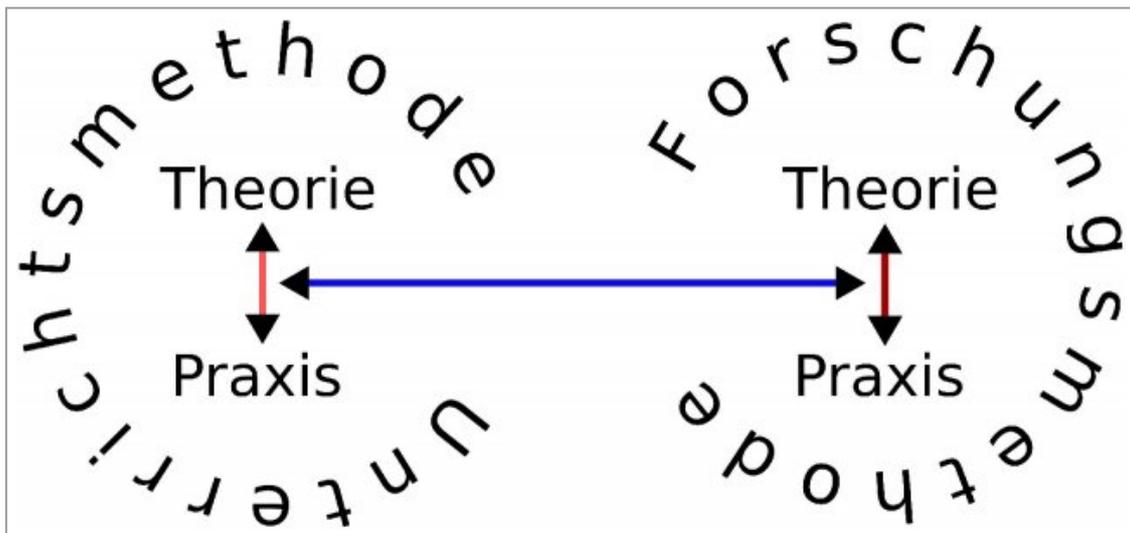
Die bisher entwickelte Perspektive macht deutlich, dass es sinnvoll ist, die Korrelation von Theorie und Praxis in den Begriffen der Forschungsmethode und der Unterrichtsmethode zu diskutieren. Dieses Modell kann daher zum pädagogischen Verständnis von partizipativer Aktionsforschung beitragen. Unterrichtsmethoden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

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

Ein anderes für die Medienpädagogik relevantes Beispiel sind die Ansätze der Cultural Studies. So laufen etwa die Vorschläge von Hepp und Winter darauf hinaus, dass Unterricht über Medien dann erfolgreich ist, wenn mit den Forschungsmethoden der Cultural Studies mediale Artefakte im Unterricht analysiert werden. Damit wird aber die Forschungsmethode der Cultural Studies als Unterrichtsmethode verwendet, ohne die Theorie-

Praxis-Problematik zu bedenken (Swertz 2004). Die Pädagogik des Unterrichts wird damit ebenso übergangen wie das Entwicklungsproblem.

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



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

## 2. Methode

### 2.1 Aktionsforschung

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

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

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

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

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

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

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

In dieser Gestaltung wird ein spezifisches Verhältnis von Unterrichts- und Forschungsmethoden realisiert: Forschungsmethoden werden durch diese Gestaltung zum Gegenstand des Unterrichts, wohingegen der Gegenstand der Unterrichtsmethode zum Gegenstand der Forschung wird. In unserem Fall geht es um die Vermittlung von Medienkompetenz. Als grundlegend für die medienpädagogische Diskussion von Medienkompetenz kann Dieter Baackes Konzeption von Medienkompetenz begriffen werden. Dieter Baacke versteht Medienkompetenz als eine spezielle Form von kommunikativer Kompetenz. Während letztere die "Fähigkeit des Menschen, sich kommunikativ zu verhalten" (Hugger 2006: 5) meint, betont Medienkompetenz insbesondere die "permanenten Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch ‚technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen‘ [...], in denen wir uns kommunikativ-handelnd auch mit Medien ausdrücken (müssen)" (Hugger 2008: 93f). Dies verweist darauf, dass wir in von Medien geprägten und durchdrungenen Lebenswelten leben, woraus sich die Herausforderung ergibt, sich in diesen Medienwelten bewegen, orientieren und vor allem mitteilen zu können (vgl. Baacke 1997: 58ff; Baacke 1999: 31ff; Baacke 2004: 47).

Wegen der schnellen Veränderung ist es erforderlich, dass wir den "nicht durch Traditionen ritualisierten Kommunikationsmodus medialer Vermittlung neu und zusätzlich lernen müssen" (Baacke 1999: 31). Zudem sind Internetcomputer zu einer Kulturtechnik geworden (Meder 1998). Das Schaffen von Anlässen für die Aneignung von Medienkompetenz kann dabei eine demokratisierende und teilhabefördernde Funktion haben (Swertz 2103).

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

## 2.2 Partizipative Forschung

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

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

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

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

Uns erscheint es hier erforderlich, noch einen Schritt weiter zu gehen und auch Thema und Fragestellung soweit als möglich auszuhandeln. Dadurch können die Teilnehmenden nicht nur passiv profitieren, sondern die Entscheidung über Profite gemeinsam treffen. Die Hierarchierelation zwischen Forschenden und Erforschten soll in Richtung einer Kooperation im Forschungsteam, dem alle am Prozess Beteiligten als tendenziell gleichberechtigte PartnerInnen angehören, entwickelt werden, weil damit

in pädagogischer Absicht die Aufforderung ausgedrückt wird, sich als AkteurInnen souverän selbst zu bestimmen. Die SchülerInnen müssen dazu nicht nur als externe Mitarbeitende, sondern auch als ForscherInnen, die aktiv am Wissensproduktionsprozess beteiligt sind, eingebunden werden.

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

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

Die von Götsch et. al. nicht näher erläuterte Verwobenheit konnte hier durch die Klärung der Korrelationen von Theorie und Praxis in Forschung

und Unterricht präzisiert werden. Mit dieser Präzisierung sind ein Katalog, eine Anpassung in der Anwendung und eine Weiterentwicklung kein Widerspruch, sondern zu relationierende Elemente der Prozesse. In diesem Sinne basierte die Planung der zweiten und dritten Workshoprunde im Projekt auch auf den Ergebnissen der ersten Runde. Und auch während der ersten Workshoprunde wurde das konkrete Vorgehen in der praktischen Umsetzung von den SchülerInnen an ihre Bedürfnisse und Interessenschwerpunkte sowie an die jeweiligen Rahmenbedingungen angepasst. Dabei haben die SchülerInnen die Unterrichtsmethode und die Forschungsmethode mit gestaltet.

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

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

Zwischen partizipativem Forschen und Demokratie in gesellschaftlicher, kultureller und politischer Hinsicht besteht nach Bergold et. al. ein bedeutender Zusammenhang: Ebenso wie Formen partizipativer Forschung grundsätzlich einer demokratischen Atmosphäre bedürfen, kann auf der anderen Seite die Potenzialität partizipativer Untersuchungen als Spiegelbild der jeweiligen Ausprägung von Demokratie in einer Gesellschaft verstanden werden (vgl. Bergold/

Thomas 2012: 8f.; Götsch et al. 2012: 2). Das emanzipatorische, auf Selbstermächtigung zielende Potenzial des Konzepts partizipativer Forschung zeigt sich dabei vor allem in der Zielsetzung, "die Beteiligten anzuregen, durch subjektive [...] Distanz gegenüber ihrer eigenen Betroffenheit Lernpotentiale zu gewinnen" (Götsch et al. 2012: 2) um "soziale Realitäten zu reflektieren, zu interpretieren und zu verändern" (ebd.: 7). Es geht damit um die Förderung von Aushandlungsprozessen im Blick auf einen demokratisierenden Machtausgleichs (vgl. Bergold/Thomas 2012; Götsch et al. 2012).

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

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

schließlich genau darin, einen unerwarteten Erkenntnisgewinn zu ermöglichen, da spezifische Aspekte nur aufgrund eines veränderten Blickwinkels ins Sichtfeld geraten können (vgl. Bergold/Thomas 2012: 9f; 41f).

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

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

Dies führt zu der Frage nach dem jeweiligen Grad der Beteiligung und Involviertheit der Teammitglieder in spezifischen Phasen der Untersuchung sowie in Entscheidungsprozessen. Wesentlich ist, dass es zur Teilhabe kommt: "Entweder sind die Menschen an Entscheidungen beteiligt und sind damit Forschungspartner/innen oder selbst Forschende, oder es findet keine partizipative Forschung statt" (ebd.: 15). Bei der Entscheidung für eine spezifische methodische Ausrichtungen im Rahmen einer partizipativen Untersuchung müssen die jeweiligen

Vorkenntnisse und -erfahrungen der ‚externen‘, nicht wissenschaftlichen Teammitglieder berücksichtigt und mit bedacht werden. Zum Zweck der Informations- und Wissensvermittlung bietet es sich daher an, Trainings und Workshops zu veranstalten, um den Projektpartnern durch die Vermittlung wesentlicher (mehr oder weniger weitreichender und tiefgründiger) Grundgedanken und -aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens die Mitarbeit und Partizipation im Forschungsprozess zu ermöglichen (Bergold/Thomas 2012: 22ff).

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

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

### 3. Datenerhebung

In *Projekt InMeLi* ("Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen")

wird von SchülerInnen ein Onlinetest zur Erhebung der Medienkompetenz von SchülerInnen entwickelt.

Bei *InMeLi* handelt es sich um ein Projekt durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science, gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft in Österreich, das federführend von der Wiener Medienpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien, dem wienXtra Medienzentrum und vier Wiener Mittelschulen umgesetzt wird. Insofern es sich um ein Projekt handelt, schließt das Vorgehen an Baacke an, der bemerkt hat, dass sich Medienkompetenz als Konzept und Zielvorstellung bzw. -richtung in erster Linie über Projektarbeit umsetzen lässt, da es sich um einen offenen, nie abschließbaren Prozess handelt (Baacke 1999: 35).

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

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

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

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

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

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

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

## 4. Ergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„WorkshopleiterH“: Wozu könnte man das denn machen?

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

(Antworten der SchülerInnen)

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

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

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

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

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

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

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

Die selbstbestimmte Arbeitsweise der SchülerInnen führt jedoch mitunter auch dazu, dass einige ihre Medienproduktionen früher fertigstellen als andere. Die Zeiträume werden von den SchülerInnen dazu genutzt, sich mit den Arbeitsgeräten über den vereinbarten Arbeitsplan hinweg

selbsttätig auseinanderzusetzen. So probierten die SchülerInnen auch bislang nicht genutzte oder nicht bekannte Funktionen der Tablet-PCs aus. Als Resultat entstanden zusätzliche Medienprodukte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gruppenarbeit: Werbungsanalyse

Die Kinder sollen in 3er-Gruppen zusammengehen und sich eine Werbung aussuchen. Dann arbeiten sie folgende Fragen auf:

- Wer macht die Werbung?
- Wofür wird geworben?
- Wer ist die Zielgruppe?
- Wie gelungen findet ihr die Werbung?

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

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

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

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

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

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

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

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

Regeln für die Arbeit im Workshop werden – ,Workshopleiter H's Aufforderung folgend – von den SchülerInnen erarbeitet, da viel selbstständig gearbeitet wird.

- nicht laut reden
- nicht schimpfen
- zusammenarbeiten, nicht einen ausschließen
- auf die Sachen/Geräte aufpassen, mit denen man arbeitet
- zuhören
- ausreden lassen

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

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

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

Reflexion: Was hat euch gefallen? Was hat euch Spaß gemacht?

- Collage (10)
- iPads-Arbeit (10)
- nicht alles geschafft (Audio), so lange gedauert (4)
- Nadine (eine andere Schülerin) nicht dabei
- Zeitkuchen
- Jungs haben die ganze Zeit genervt
- dass man die iPads nicht die ganze Zeit nutzen durfte

Die Ergebnisse zeigen, dass in der Durchführung der Workshops eine Gestaltung durch die SchülerInnen in verschiedenen Hinsichten vorgekommen ist. Gestaltet wurden Inhalte, methodisches Vorgehen, die Reflexion der eigenen Involviertheit und die Kooperation. In den Daten

konnten damit Spuren der Beteiligung der SchülerInnen in der Gestaltung von Inhalten und Methode im Sinne eines demokratisierenden Machtausgleichs ebenso nachgewiesen werden wie Spuren von Fremdbestimmung und autoritäre Machtausübung. Dabei wurde eine Tendenz in Richtung einer Beteiligung der SchülerInnen an der Gestaltung und damit in Richtung eines demokratisierenden Machtausgleichs erkennbar. Für die Interpretation dieses Befundes muss nun auch der Kontext der Beobachtung berücksichtigt werden, weil die faktische Realisierung einer kooperativen Gestaltung durch den Kontext begrenzt war.

## 5. Diskussion

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

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

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

So hat sich in der Gestaltung des Themas die Bereitschaft der SchülerInnen, sich aktiv zu beteiligen, ausgewirkt. Während des ersten Workshops mit den SchülerInnen haben inhaltlich-thematische Aushandlungs- und Verständigungsprozesse darüber stattgefunden, wie das Thema "Medien" bzw. "Medienkompetenz" gefasst werden kann und was in Bezug auf den Themenschwerpunkt für die SchülerInnen relevant ist. Den SchülerInnen wurde bei der Arbeit in den Workshops vonseiten des Forschungsteams weder ein Medien- noch ein Medienkompetenzbegriff vorgegeben. Das Verständnis wurde vielmehr im Zuge der partizipativen Forschungsarbeit entwickelt. Die inhaltliche Gestaltung lag hier bei den SchülerInnen.

Zudem wurde von den SchülerInnen bestimmt, welche Medien relevant sind, wie diese Medien diskutiert werden und welche Probleme mit der

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

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

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

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

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

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

---

### Danksagung

Das Projekt InMeLi wird im Sparkling Science-Programm des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft in Österreich gefördert.

---

### Literatur

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer.

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, in: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos,

Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 31–35.

Baacke, Dieter (2004): Medienkultur – Jugendkultur. Oder: Neue Mischverhältnisse, in: Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Palme, Hans-Jürgen/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Leitziel Medienkompetenz, München: kopaed, 46–56.

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

Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung, in: Forum qualitative Sozialforschung, Vol. 13, 1/2012, online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/39> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Götsch, Monika/Klinger, Sabine/Thiesen, Andrea (2012): "Stars in der Manege?" Demokratietheoretische Überlegungen zur Dynamik partizipativer Forschung, in: Forum qualitative Sozialforschung, Vol. 13, 1/2012, online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/39> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Habermas, Jürgen (2008): Erkenntnis und Interesse, Hamburg: Meiner.

Herbart, Johann Friedrich (1841): Umriss pädagogischer Vorlesungen, in: Hartenstein, G. (Hg.) (1851): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Zehnter Band, 185–342.

Hönigswald, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Pädagogik des Universitäts-Unterrichts. 2. Auflage. München.

Hugger, Kai-Uwe (2006): Medienkompetenz versus Medienbildung? Anmerkungen zur Zielwertdiskussion in der Medienpädagogik, in: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter-Baacke-Preis, Handbuch 1: Schwerpunkt Methoden. Herausgegeben von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bielefeld, 29–36.

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

Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik, in: Medienpädagogik 6, online unter: [http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/6/kerres\\_dewitt1.pdf](http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/6/kerres_dewitt1.pdf) (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Knoblauch, Hubert (2005): Focused ethnography. Forum Qualitative Sozialforschung 6 (3), online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503440> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Kolb, D. A. (1984): Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist, in: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–177.

Lewin, K./Lippit, R./White, R. K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology, 10, 271–301.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 1(2)/2000, online unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden/Basel: Beltz.

Meder, Norbert (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung, in: Borelli, Ruhloff (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band III., Hohengehren: Schneider, 26–40.

Meder, Norbert (2004): *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*, Würzburg: Königshausen und Neumann.

Meder, Norbert (2014): *Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)*, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS (2014), 45–69.

Moser, Heinz (1978): *Einige Aspekte der Aktionsforschung im internationalen Vergleich*, in: Moser/Ornauer (Hg.): *Internationale Aspekte der Aktionsforschung*, 173–189.

Niesyto, Horst (2014): *Medienpädagogische Praxisforschung*, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, 173–191).

Reinmann, Gabi (2005): *Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung*, in: *Unterrichtswissenschaft* 33, 1, 52–69.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008): *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*, Kassel: Kassel University Press.

Swertz, Christian (2004): *Medienbildung. Skeptische Anmerkungen zum Beitrag der Cultural Studies*, in: *Spektrum Freizeit* 2 (2004), 49–56.

Swertz, Christian (2008): *Bildungstechnologische Medienpädagogik*, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai: *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 66–74.

Swertz, Christian (2012): *Utopologische Medienpädagogik. Ein Plädoyer für das methodische Bedenken der Zukunft*, in: Blaschitz, Edith/Brandhofer, Gerhard/Nosko, Christian/Schwed, Gerhard (Hg.): *Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern*, Glückstadt: Hülsbusch, 39–55.

Swertz, Christian (2013): *Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron?*, in: Biermann, Ralf/Fromme, Johannes/Verständig, Dan (Hg.): *Partizipative*

Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe, Wiesbaden: Springer, 69–88.

Weniger, Erich (1952): Theorie und Praxis in der Erziehung, in: ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim, 7–22.

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