



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 64, Nr. 2, 2026
doi: 10.21243/mi-02-26-22
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Sprache und Kultur sichtbar machen,
Medien produzieren, digital denken.
Interkulturelles PowerPoint-Quiz als
Unterrichtsprojekt in der Sekundarstufe I

Georg Plank

Dieser Beitrag stellt ein Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe I vor, das die oft als rein instruktional genutzte Software „PowerPoint“ als Plattform für ein interaktives Multiple-Choice-Quiz zur Förderung des kulturellen Austauschs nützt. Indem Schülerinnen und Schüler basierend auf ihren eigenen Sprachbiografien Quizfragen entwickeln, sich selbst als „Expertinnen und Experten“ ihrer Herkunftskultur filmen und diese Inhalte technisch in ein Quizspiel implementieren, werden zentrale Kompetenzbereiche der Medienbildung verknüpft. Der Artikel analysiert die didaktischen Ebenen dieses Projekts – von der

Wertschätzung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit über die produktionsorientierte Videoarbeit bis hin zu ersten Schritten in der informatorischen Bildung.

This article presents a teaching project for lower secondary school that uses "PowerPoint" – software often employed purely for instructional purposes – as a platform for an interactive multiple-choice quiz designed to promote cultural exchange. By developing quiz questions based on their own language biographies, filming themselves as 'experts' on their culture of origin, and technically implementing this content into a quiz game, pupils link key areas of media literacy. The article analyses the didactic levels of this project – from the appreciation of migration-related multilingualism, through production-oriented video work, to the first steps in information literacy.

1. Einleitung

Wenn von Lehrkräften gelingender Unterricht in der Sekundarstufe I gefordert wird, können drei Entwicklungslinien unweigerlich zusammengeführt werden:

Erstens ist Mehrsprachigkeit und damit auch Interkulturalität in österreichischen Klassen längst der Normalfall (Statistik Austria, 2025, S. 41) und stellt die Schule vor die Aufgabe, sprachliche Vielfalt als Ressource zu begreifen (Gogolin, 2008, S. 22; Busch, 2021, S. 54). Diese Mehrsprachigkeit stellt zudem eine kulturelle Ausdrucksform der Jugendlichen dar (Fürstenau, 2011, S. 42).

Zweitens prägen audiovisuelle Medien den Alltag von Kindern und Jugendlichen. 86 % der 11- bis 14-Jährigen in Österreich besitzen ein Smartphone, davon nutzen es 76 % jeden Tag (EduGroup,

2025, S. 12). Das Handy wird von 26 % nicht nur rezeptiv verwendet, sondern auch zur Produktion und zum Posten von Videos genutzt (S. 24).

Drittens fordert der Lehrplan der österreichischen Mittelschule im Fach *Digitale Grundbildung* fächerverbindende und fächerübergreifende Arbeitsformen in drei Kompetenzbereichen. Im Bereich *Medienbildung* soll die Nutzung und Teilnahme an aktueller Medienkultur reflektiert betrachtet werden. Der Bereich *Informatische Bildung* soll den Lernenden unter anderem problemorientiertes, informatisches Denken (Computational Thinking) näherbringen und im *Bereich Gestaltungskompetenz* sollen analytische, produktive und kreative Medienformate eingesetzt werden (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2025, S. 76).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein Unterrichtsprojekt vorgestellt, das diese Linien produktiv verschränkt: Schülerinnen und Schüler formulieren zunächst Quizfragen aus ihren Kultur- und Sprachbiografien. Anschließend arbeiten sie in Gruppen zusammen, um sowohl die Fragen als auch ihre Reaktionen auf richtige und falsche Antworten zu filmen. Dabei übernimmt jeweils eine Person die Rolle der Moderatorin oder des Moderators, stellt sich selbst sowie das Herkunftsland kurz vor und richtet die Quizfrage direkt in die Kamera. Danach werden Reaktionen auf richtige und falsche Antworten gefilmt. Die entstandenen Videoclips werden anschließend in PowerPoint importiert und mithilfe von Buttons zu einem interaktiven Multiple-Choice-Quiz zusammengefügt. Auf diese Weise entsteht nicht nur ein fertiges, sichtbares

Produkt, sondern es vollzieht sich zugleich eine Transformation der Schülerinnen und Schüler von bloßen Adressaten zu aktiven Akteurinnen und Akteuren des Lernprozesses (Kerres, 2024, S. 264).

2. Sichtbarmachung der Sprach- und Kulturbiografie als Ressource

Vor dem Hintergrund einer global vernetzten und heterogenen Gesellschaft sollen Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Vielfalt eine Realität ist, die auch eine wertvolle Ressource darstellt. (BMB, 2025, S. 6)

Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler bleibt im Regelunterricht oft eine unsichtbare Kompetenz oder wird im Sinne eines „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008, S. 108) als Defizit wahrgenommen. Die Teilhabe am Unterricht wird meist am Sprachniveau der gemeinsamen Sprache gemessen (Heinemann & Dirim, 2016, S. 204). Dabei wäre es nötig, die mitgebrachten Ressourcen anzuerkennen, ohne ihnen mit Misstrauen zu begegnen (S. 205). Jugendliche, die nicht zur Mehrheitsbevölkerung gehören, werden nicht selten auf ihre Herkunft und ihre Sprache angesprochen und müssen sich damit auseinandersetzen. Dadurch kann es ihnen schwerer fallen, ihre Identität zu entwickeln (Fleck, 2015, S. 15). Wenn die Mehrsprachigkeit der Lernenden aber nicht nur akzeptiert, sondern produktiv im Unterricht nutzbar gemacht wird, gewinnt ihre sprachliche und kulturelle Herkunft an Bedeutung. Die Bewusstmachung und Wert-

schätzung der eigenen Identität ist essenziell für das Selbstkonzept der Lernenden und ist förderlich für ihre Persönlichkeitsentwicklung (Krumm & Reich, 2011, S. 2). Das Konzept der Wertschätzung kultureller Vielfalt bereichert den Unterricht und das soziale Gefüge, kann bei oberflächlicher Umsetzung aber auch zur Verstärkung von Stereotypen führen (Pevac & Schachner, 2020, S. 7). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie diese sprachlichen und kulturellen Ressourcen im Unterricht nicht nur anerkannt, sondern auch aktiv aufgegriffen werden können.

Ein Unterricht, der die sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden ernst nimmt, verschiebt den Fokus weg von vermeintlichen Schwächen hin zu vorhandenen Potenzialen. Das vorgestellte Projekt stellt das kulturelle Erleben der Jugendlichen ins Zentrum. Jede von den Lernenden selbst entwickelte Quizfrage basiert auf der eigenen Sprach- und Kulturbioografie. Bei der Auswahl der Fragen soll auf eine ausgewogene Mischung der Themen geachtet werden. Der biografische Bezug ist hierbei entscheidend: sei es durch einen besonderen Ausdruck, einen Brauch, eine Redewendung oder eine Speise. Danach müssen sie drei plausible Antworten formulieren. Schon bei der Erstellung dieser drei Antwortmöglichkeiten finden wichtige Lernprozesse statt. Welche Bedeutungsnuancen sind schwer ins Deutsche zu übertragen? Welche falschen Antworten könnten als Distraktoren funktionieren? Wie formuliert man die Frage vor der Kamera kurz und prägnant, sodass sie verständlich bleibt?

Besonders deutlich wird dies an einem Beispiel aus dem Unterrichtskontext. Eine Frage wie „Was bedeutet das arabische Wort ‚shkran‘ auf Deutsch?“, markiert die Herkunftssprache als legitimen Teil des Klassenwissens. Gleichzeitig werden die Lernenden in die Rolle der Expertinnen und Experten gebracht: Wer fragt, verfügt über Wissen aus dem eigenen Kulturkreis, das für andere neu ist. Damit entsteht ein Peer-Learning-Setting, in dem die Klasse als mehrsprachige Gemeinschaft erfahrbar wird.

Krumm zeigt in seinen Arbeiten zu Sprachenporträts und Sprachbiografien, dass Migrantinnen und Migranten oftmals zwischen verschiedenen Kommunikationsräumen wechseln und sich dadurch dynamische Sprachidentitäten ergeben (Krumm, 2010, S. 18). Ausgehend von diesem Aspekt, ist es bedeutend, die sprachliche Identitätsarbeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken und ein mehrsprachiges Selbstkonzept als selbstverständlich zu betrachten (S. 22). Demnach ist die Reduktion der Sprachbiografie auf eine Herkunftssprache zu kurzgefasst. Es müssen auch Sprachvarietäten und Sprachmischungen der Peer-Group berücksichtigt werden (S. 19). Wenn sprachliche und kulturelle Ressourcen auf diese Weise konkret vorgestellt werden, stellt sich im nächsten Schritt die Frage nach einer Ausdrucksform, die an die Lebenswelt der Jugendlichen anschließt.

3. Handlungsorientierte Medienarbeit und Selbstinszenierung

Sich selbst als fragende und reagierende Person zu filmen, knüpft an die mediale Lebenswelt der Jugendlichen an. Plattformen wie TikTok, Instagram oder YouTube sind geprägt von Formen der medialen Selbstinszenierung. In dieser Entwicklungsphase der Schülerinnen und Schüler wird das Agieren vor und mit der Kamera zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit (Hoffmann, 2023, S. 88). Die Präsentation des eigenen Ichs dient nicht der reinen Selbstdarstellung, sondern einem definierten produktionsorientierten Ansatz im Rahmen des Projekts. Es vollzieht sich ein Wechsel von der Rezeption zur Produktion. Damit wird, nach Baacke, Medienkompetenz in der Dimension der Zielorientierung im Bereich der kreativen Mediengestaltung erworben (Baacke, 1996, S. 120). Mit der Einbettung der Videos in ein interaktives PowerPoint-Quiz wird zudem eine innovative Erweiterung innerhalb dieser Logik angestrebt (Tulodziecki et al., 2010, S. 250). Die Anbindung an bekannte Medienpraktiken bleibt dabei jedoch nicht bloß motivationale Rahmung, sondern erhält eine klare medienpädagogische Funktion.

Es wird nach dem Arbeitsprinzip der „Produktorientierung“ im Sinne einer handlungsorientierten Medienarbeit (Niesyto, 2010, S. 398) vorgegangen, dabei wird in Gruppen zusammengearbeitet und medienspezifisches Wissen angeeignet. Laut Niesyto haben besonders Jugendliche aus benachteiligten Bildungs- und Sozialmilieus das Bedürfnis, ihre lebens- und medienweltlichen Erfah-

rungen in audiovisuellen Medienarbeiten zu verarbeiten, sichtbar zu machen und auf kreative Weise zum Ausdruck zu bringen (S. 399). Damit rückt nun die Frage in den Vordergrund, mit welchen methodischen und medialen Formen diese produktive Auseinandersetzung unterstützt werden kann.

Um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich mit ihrer im Unterricht oft unterrepräsentierten kulturellen Lebenswelt auseinanderzusetzen, empfiehlt Busch den Einsatz multimodaler Methoden (Busch, 2021, S. 41). PowerPoint als Trägermedium für Videoclips zu nutzen, bietet sich an, um Multimodalität und Interaktivität zu bündeln. Diese theoretischen Überlegungen konkretisieren sich in der praktischen Umsetzung des Projekts.

Diese erfolgt in strukturierten Schritten: Vor den Dreharbeiten werden technische Aspekte wie Bildausschnitt und Tonqualität besprochen. Die Arbeit in Kleinteams mit Tablets oder Smartphones umfasst die Produktion von drei bis vier Videoclips: eines Frageclips, einer Reaktion auf die richtige Antwort und zweier Reaktionsclips auf die jeweils falschen Antworten.

Bereits diese kurze Dramaturgie zwingt die Lernenden zur Reflexion über die bewusste Inszenierung ihrer Person. Sie erfahren unmittelbar, wie sich darstellerische Elemente, wie Tonfall, Körpersprache und Pausen beim Sprechen auf die Wirkung des Spiels auswirken. Da die Videos nicht für die Lehrkraft, sondern für ein Publikum aus der Peer-Group entstehen, wird die Gestaltung als echte Kommunikationsaufgabe erlebt. Über die fachlichen Inhalte hinaus fördert die Arbeit vor der Kamera überfachliche Kompe-

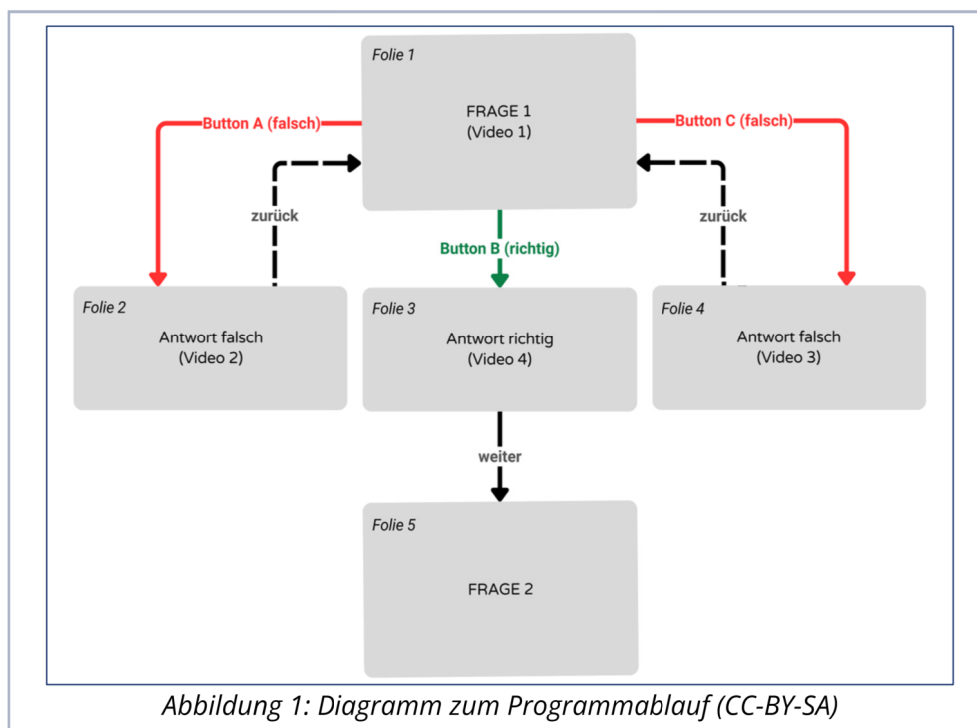
tenzen wie Auftrittssicherheit, Artikulation und den bewussten Einsatz von Körpersprache. Zugleich wird verdeutlicht, dass eine gelungene Medienproduktion stets Planung (Drehbuch/Skript) und kritische Reflexion (Schnitt/Auswahl des besten „Takes“) erfordert.

Nach den Dreharbeiten wählen die Teams das geeignete Material aus, schneiden die Clips auf die passende Länge und ändern, wenn nötig, die Farbabstimmung. In der Regel sind diese Bearbeitungsfunktionen schon Teil der Foto-App am Smartphone, wie Schnitt und Farbabstimmung. Die Schülerinnen und Schüler agieren nicht nur als „Content Creator“, sondern setzen sich kritisch mit der Wirkung von Rollenbildern und den Grenzen der Selbstdarstellung auseinander. Die Forschung zu sozialen Netzwerken unterstreicht, wie essenziell eine solche pädagogische Begleitung für die Identitätsarbeit Jugendlicher ist. So wurde in der Metastudie zum Zusammenhang zwischen Social-Media-Nutzung und Identitätsentwicklung im Jugendalter von Avci, Baams und Kretschmer festgestellt, dass nicht die in sozialen Medien verbrachte Zeit entscheidend für die Identitätsentwicklung ist, sondern vielmehr die in dieser Zeit unternommenen Aktivitäten (Avci et al., 2025, S. 233).

4. Informatische Bildung durch interaktive PowerPoint-Logik

Während im vorangegangenen Abschnitt die performative und mediale Gestaltung im Vordergrund stand, richtet sich der Blick nun auf die technische Struktur des entstehenden Produkts. Die-

se Phase fokussiert die informatische Bildung. Das Programm PowerPoint erfährt einen funktionalen Rollenwechsel. Es wird nicht mehr in seiner ursprünglichen Bestimmung als lineares Präsentationstool, sondern in seiner weniger bekannten Funktion als interaktive Bedienoberfläche eingesetzt. Damit wird PowerPoint zu einer niederschweligen Entwicklungsumgebung für einen Lehr-Lern-Prozess (Herzig & Grafe, 2007, S. 13), mit dem die Lernenden ihre linearen Videos in ein nichtlineares Multimediaprodukt verwandeln können. Die Konstruktion der Quiz-Struktur setzt ein grundlegendes Verständnis bedingter Logik (Wenn-Dann-Beziehungen) voraus. Die Schülerinnen und Schüler modellieren aktiv Steuerungsbefehle.



- *Wenn* „Button A“ (falsch) aktiviert wird, *dann* Sprung zu Folie 2 (negatives Feedback-Video) und *Zurückleitung* zur Frage
- *Wenn* „Button B“ (richtig) aktiviert wird, *dann* Sprung zu Folie 3 (positives Feedback-Video) und *Weiterleitung* zur nächsten Frage
- *Wenn* „Button C“ (falsch) aktiviert wird, *dann* Sprung zu Folie 4 (negatives Feedback-Video) und *Zurückleitung* zur Frage

An dieser Stelle zeigt sich, dass die technische Umsetzung weit über bloße Bedienfertigkeiten hinausgeht. Der Entwurf eines interaktiven Quiz erfordert Denkweisen, die dem Computational Thinking (Wing, 2006, S. 33) zuzuordnen sind. Die Lernenden müssen die Folienstruktur in PowerPoint als Gesamtsystem begreifen, verschiedene Zustände (Frage, Feedbackebenen, nächstes Level) definieren und diese durch Hyperlinks, im Fall von PowerPoint mit Aktionsschaltflächen, logisch verknüpfen. Jede Folie fungiert dabei als Knotenpunkt, jede Schaltfläche als bedingte Verzweigung. Probleme werden somit zerlegt, strukturiert, als Ablauf modelliert und abschließend auf ihre Funktionalität hin überprüft. Ein zentrales Prinzip des Computational Thinking ist die Abstraktion, da sie die Identifikation und Definition sogenannter „Patterns“ (Muster) ermöglicht und somit Verallgemeinerungen erleichtert (Wing, 2017, S. 8). Abläufe werden nicht nur ausgeführt, sondern in ihre logischen Bestandteile zerlegt. Hierbei wird das algorithmische Denken angeregt (Cafarella & Vasconcelos, 2024, S. 5591). Dass diese Denkprozesse nicht nur abstrakt bleiben, zeigt sich besonders in Momenten technischer Störungen: Momente, in denen technische Fehler auftreten, erweisen sich als besonders produktiv, etwa wenn ein Link fehlerhaft ist oder ein

Video nicht startet. Die Schülerinnen und Schüler müssen Ursachen lokalisieren und Lösungen systematisch prüfen. Solche „Fehlersuche-Schleifen“ (Debugging) sind prototypische informatische Lerngelegenheiten, die als zentral für die Entwicklung eines informatischen Grundverständnisses gelten und bei Fehlern systematisch korrigiert werden müssen (Cafarella & Vasconcelos, 2024, S. 5592).

5. Bezug zum Lehrplan der Sekundarstufe I

Die bisher dargestellten didaktischen und technischen Überlegungen lassen sich zugleich deutlich curricular verorten. Das vorgestellte Projekt adressiert die übergreifenden Themen „Interkulturelle Bildung“, „Medienbildung“ und „Informatische Grundbildung“. Im ersten Themenbereich werden Solidarität, Toleranz, aber auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler angesprochen. Beim Entwickeln der Fragen aus dem sprachlichen und kulturellen Umfeld der Jugendlichen werden, wie im Lehrplan gefordert (BMB, 2025, S. 11), die biografischen und linguistischen Vorerfahrungen genutzt, um die Vielfalt von Kulturen sichtbar zu machen. Daraus lassen sich für das Projekt die folgenden Kompetenzziele ableiten:

Die Schülerinnen und Schüler können

- vielfältige Lebensentwürfe und Biographien als gesellschaftliche und schulische Normalität wahrnehmen und respektvoll damit umgehen;

- die eigene Biographie als Grundlage des Erlebens, Denkens und Handelns einbringen
- eine kritische und wertschätzende Grundhaltung einnehmen – als Grundlage für Zivilcourage und konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen;
- Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen und Klischees identifizieren sowie ausgrenzende, rassistische, sexistische Aussagen und Handlungsweisen erkennen, hinterfragen und dagegen auftreten. (BMB, 2025, S. 11)

Neben der interkulturellen Perspektive eröffnet das Projekt zugleich einen unmittelbaren Zugang zum übergreifenden Thema „Medienbildung“. Es soll Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, Medientechnologien kreativ, aber auch kritisch zu begegnen. Die Gestaltung eigener Medieninhalte soll die Jugendlichen in ihrer Selbstwirksamkeit bestärken. In Verbindung mit dem vorgestellten Projekt können dabei folgende Kompetenzziele erreicht werden:

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Medienbeiträge planen, Kreativität in der Umsetzung und Gestaltung zeigen und sich als selbstwirksam erleben;
- Medienangebote kritisch und bewusst auswählen sowie entnommene Informationen kreativ und interaktiv nutzen, präsentieren und sich darüber austauschen;
- mithilfe von Medien und aktuellen Technologien weltoffen und zielgerichtet mit Personen kooperieren und interagieren. (BMB, 2025, S. 12)

Das Projekt findet auch im übergreifenden Thema „Informatische Grundbildung“ einen Anknüpfungspunkt, das sich mit dem „Ver-

stehen der Prinzipien und der grundsätzlichen Technologien“ befasst. Daraus lassen sich folgende Kompetenzziele ableiten:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Daten, Informationen und digitale Inhalte sowohl im passenden Format als auch in einer sinnvollen Struktur speichern;
- eindeutige Handlungsanleitungen (Algorithmen) nachvollziehen, diese ausführen und eigene Algorithmen formulieren. (BMB, 2025, S. 11)

Die curriculare Anschlussfähigkeit des Projekts lässt sich darüber hinaus auch aus einer modelltheoretischen Perspektive präzisieren. Das Fach Digitale Grundbildung verknüpft die Bereiche Medienbildung, Informatische Bildung und Gestaltungskompetenz (BMB, 2025, S. 76). Für einen mehrdimensionalen Blick auf digitale Phänomene wird das Modell des Frankfurt-Dreiecks (Brinda et al., 2019, S. 2–3) herangezogen. So kann das vorgestellte Projekt anhand der drei Perspektiven des Modells betrachtet werden:

1. Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive

Die sprachliche und kulturelle Lebenswelt jedes Lernenden wird in der Klasse sichtbar gemacht und aufgewertet. Die Selbstinszenierung nach Social-Media-Vorbildern hilft den Jugendlichen zu verstehen, wie Identität medial konstruiert wird.

2. Interaktionsperspektive

Die Kamera dient als Interface zwischen dem privaten biografischen Hintergrund und der (schulischen) Öffentlichkeit. Bei den Videoaufnahmen wird die kommunikative Kompetenz geschult. Die bewusste Entscheidung für Tonfall, Mimik und Gestik in den Clips ist eine gezielte Übung für soziale und mediale Interaktion.

3. Technologisch-mediale Perspektive

Beginnend mit dem Prozess der Dreharbeiten über den Videoschnitt bis hin zur Implementierung in die PowerPoint-Präsentation wird ein produktorientierter Ansatz verfolgt. Darüber hinaus wird durch die Anwendung einer „Wenn-Dann-Logik“, entsprechend einer algorithmischen Denkhaltung, eine Interaktivierung der Präsentation vorgenommen. Das „Debugging“ der Anwendung stellt dabei einen zentralen technologischen Lernprozess dar.

Fächerübergreifend bietet das Projekt Anschlussstellen an das Fach Deutsch (Erzählen, Zuhören, Sprachreflexion), an lebende Fremdsprachen (Vergleich von Bedeutungen, Sprachbewusstheit), an das Fach Geschichte/Geografie/Politische Bildung (Herkunftsbezüge, kulturelle Praktiken) sowie an das Fach Kunst und Gestaltung (Inszenierung, Bild- und Tonwirkung).

Wie sich diese theoretischen, didaktischen und curricularen Überlegungen in der Praxis realisieren, zeigt der Blick auf den konkreten Projektverlauf.

6. Darstellung des Projektablaufs

Das Projekt „Interkulturelles PowerPoint-Quiz“ wurde im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichtsvorhabens in den Fächern Deutsch, Digitale Grundbildung und Bildnerische Erziehung in einer 2. Klasse einer Wiener Mittelschule durchgeführt. Alle Lernenden verfügten im Rahmen der Geräteinitiative des Bundesministeriums über ein Chromebook. Bereits in der 1. Klasse hatten sie gelernt, selbstständig PowerPoint-Präsentationen für Referate zu erstellen. Die Eltern der dreiundzwanzig teilnehmenden Jugendli-

chen stammten aus zwölf unterschiedlichen Herkunftsländern. Siebzehn der Schülerinnen und Schüler wurden in Österreich geboren, sechs in einem anderen Land. Bei vierzehn Jugendlichen wurde zu Hause mit den Eltern überwiegend in einer anderen Sprache als Deutsch gesprochen. Lediglich eine Schülerin konnte dem regulären Unterricht nicht ohne die Übersetzungshilfe einer Mitschülerin folgen, da sie erst zwei Monate zuvor aus der Ukraine nach Österreich gekommen war.

Im Folgenden werden die einzelnen Arbeitsphasen des Projekts skizziert.

6.1 Phase 1: Quizfragen entwickeln

Anhand eines von der Lehrperson gestalteten PowerPoint-Quiz wurde der Klasse das Ziel des Projekts vorgestellt. Die Klasse war sich einig, dass sie das fertige Quizspiel für die Parallelklassen und andere Lehrpersonen erstellen. Die Jugendlichen waren sehr motiviert, eigene Fragen zu entwickeln, doch die ersten spontanen Einfälle wurden rasch wieder verworfen. Die Ideenfindung erfolgte mit Hilfe des Laptops. Es sollten drei Fragen aus dem eigenen Sprach- und Kulturkreis formuliert sowie neben der richtigen Antwort auch zwei falsche Antworten erfunden werden. Die Auswahl der endgültigen Fragen erfolgte teilweise mit Hilfe der Mitschülerinnen und Mitschüler, teilweise mit Unterstützung der Lehrperson.

Schon in dieser ersten Phase wurden dabei zentrale pädagogische Effekte sichtbar. Sprachlich fiel auf, dass sich Schülerinnen

und Schüler, die im regulären Unterricht eher zurückhaltend waren, sehr intensiv beteiligten. Sie erlebten, dass ihre Sprachen, Sprachvarietäten und ihre Traditionen nicht „privat“ bleiben mussten, sondern im Rahmen eines Projekts in den Mittelpunkt gestellt wurden.

Auf die inhaltliche Entwicklung der Fragen folgt im nächsten Schritt ihre mediale Inszenierung.

6.2 Phase 2: Filmclips produzieren

In der zweiten Phase des Projekts stand die Produktion der Filmclips im Mittelpunkt. Zunächst erwies sich die Teamfindung als wichtiger organisatorischer Schritt. Dabei zeigte sich, dass die Zusammenarbeit nicht nur technische, sondern auch soziale Kompetenzen erforderte. Die Frage, wer wen filmt, wurde teilweise pragmatisch, teilweise nach Sympathie entschieden. In einigen Gruppen wechselten die Rollen mehrfach, sodass die Schülerinnen und Schüler sowohl Erfahrungen vor als auch hinter der Kamera sammeln konnten.

Neben diesen sozialen Aushandlungsprozessen traten in der Praxis rasch auch technische Herausforderungen in den Vordergrund. Während der Dreharbeiten stellte vor allem die Tonqualität eine Herausforderung dar, da Nebengeräusche im Klassenraum, undeutliche Aussprache oder ein zu großer Abstand zum Handymikrofon die Verständlichkeit einzelner Clips beeinträchtigten. Dadurch wurde den Jugendlichen unmittelbar bewusst, dass Medienproduktion nicht nur eine spontane Aufnahme, sondern

auch eine genaue Planung und wiederholtes Ausprobieren erfordert. Manche Szenen mussten deshalb erneut aufgenommen werden.

Zugleich zeigten sich bei einigen Jugendlichen anfängliche Unsicherheiten vor der Kamera. Manche sprachen zunächst sehr leise, vermieden den direkten Blick in die Kamera oder wirkten in ihrer Körpersprache gehemmt. Besonders in diesen Momenten wurde deutlich, wie eng mediale Produktion mit Fragen des Selbstvertrauens und der Selbstdarstellung verbunden waren. Im Verlauf der Arbeit gewannen jedoch viele der Jugendlichen zunehmend Sicherheit. Die Unterstützung durch die Gruppe und die spielerische Anlage des Projekts trugen dazu bei, vorhandene Hemmungen abzubauen.

Insgesamt wurde die Arbeit mit der Kamera von den Schülerinnen und Schülern als lustvoll und motivierend erlebt. Für viele war es ein großer Spaß, sich vor der Kamera auszuprobieren und die eigene Wirkung bewusst einzusetzen. Dabei griffen die Jugendlichen häufig auf ihnen bekannte Muster aus sozialen Medien zurück. Vor der Kamera wurden gängige Klischees überspitzt dargestellt, bekannte Sprechweisen nachgeahmt und typische Reaktionen aus populären Videoformaten übernommen. Die Schülerinnen und Schüler schlüpfen damit sichtbar in die Rolle von Moderatorinnen und Moderatoren, die eine Frage präsentieren, Spannung erzeugen und auf die Antworten des Publikums reagieren.

Gerade diese spielerische Übernahme medialer Rollen zeigte, wie stark sich Jugendliche an vertrauten Formaten der digitalen All-

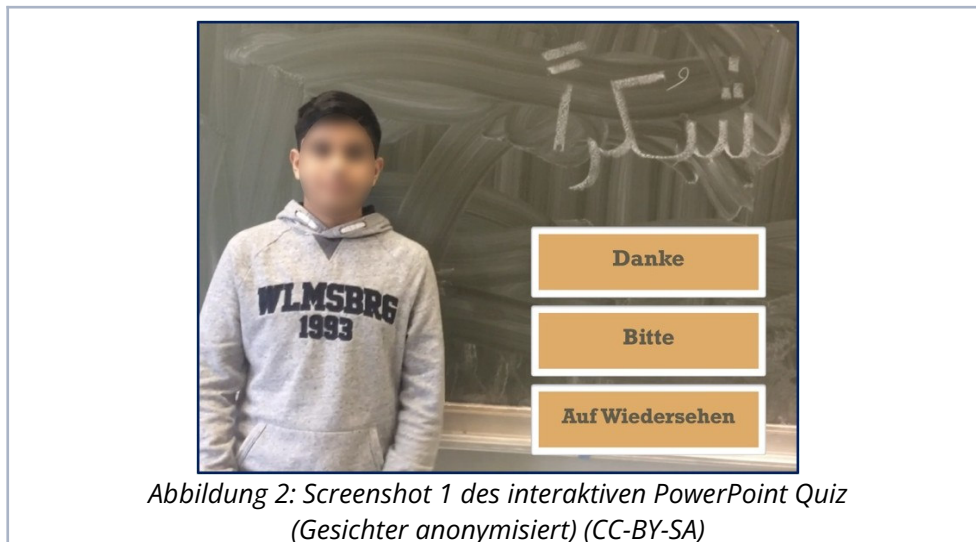
tagskultur orientieren. Die Produktion der Clips war daher nicht nur ein technischer Arbeitsschritt, sondern auch eine Form der kreativen Auseinandersetzung mit medialen Inszenierungsmustern. Die Lernenden erfuhren, dass sie Medien nicht nur konsumieren, sondern selbst aktiv gestalten konnten.

6.3 Phase 3: Präsentation erstellen

In der dritten Phase des Projekts stand die technische Einbettung der produzierten Videoclips in die PowerPoint-Präsentation im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler versahen die Folien mit den Quizfragen mit aktiven Schaltflächen, sodass je nach ausgewählter Antwort der passende Reaktionsclip aufgerufen wurde.

Diese Arbeitsphase erforderte von den Jugendlichen ein gewisses Maß an Abstraktionsvermögen, da sie die Struktur des Quiz nicht nur inhaltlich, sondern auch technisch durchdenken mussten. Einige Schülerinnen und Schüler hatten dabei zunächst Schwierigkeiten, die Verknüpfung zwischen den einzelnen Folien und die zugrunde liegende Logik nachzuvollziehen. Durch gegenseitige Unterstützung gelang es jedoch, die notwendigen Schritte nach und nach zu verstehen und umzusetzen.

Am Ende dieser Phase wurden die Folien aller Schülerinnen und Schüler von zwei Jugendlichen zu einer großen interaktiven PowerPoint-Präsentation zusammengeführt. Dadurch entstand aus den einzelnen Beiträgen ein gemeinsames Klassenprodukt, das die Vielfalt der Fragen, Themen und Präsentationsstile bündelte.



Eine besondere Ergänzung entstand aus einer Idee der Klasse selbst: Drei Schülerinnen schnitten aus den während der Dreharbeiten gesammelten verpatzten Videoszenen einen Bonusfilm, der am Ende des Quiz abgespielt wurde. Dieser zusätzliche Film lockerte das Gesamtprodukt auf, griff humorvolle Momente aus

dem Arbeitsprozess auf und verlieh dem Projekt einen gemeinschaftlichen Abschluss. Zugleich zeigte diese Idee, dass die Jugendlichen nicht nur die vorgegebenen Aufgaben umsetzten, sondern eigene kreative Impulse einbrachten und das Projekt aktiv mitgestalteten.

7. Fazit und Ausblick

Das vorgestellte Projekt zeigt, wie sich sprachliche und kulturelle Vielfalt, handlungsorientierte Medienarbeit und informatische Bildung in einem gemeinsamen Unterrichtsvorhaben produktiv miteinander verbinden lassen. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich dabei nicht nur mit ihrer eigenen Sprach- und Kulturbioografie auseinander, sondern gestalten aus diesen biografischen Bezügen ein mediales Produkt, das innerhalb der Klasse sichtbar und spielerisch erfahrbar wird. Gerade in dieser Verbindung von persönlicher Erfahrung, kreativer Produktion und digitaler Gestaltung liegt das besondere Potenzial des Projekts.

Es wird deutlich, dass die Sichtbarmachung sprachlicher und kultureller Identität im schulischen Kontext dann besonders wirksam werden kann, wenn sie nicht allein auf der verbalen Thematisierung von Herkunft und Mehrsprachigkeit beruht, sondern in eine konkrete Handlungssituation eingebettet ist. Die produktorientierte Nutzung digitaler Medien eröffnet hier einen Zugang, der sowohl motivierend als auch partizipativ ist. Die Jugendlichen agieren nicht nur als Lernende, sondern auch als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt, als Darstellende vor der

Kamera sowie als Produzierende eines interaktiven Medienprodukts. Dadurch entstehen Lerngelegenheiten, in denen fachliche, soziale, sprachliche und mediale Kompetenzen ineinandergreifen.

Zugleich verweist das Projekt auf ein vielversprechendes Forschungsfeld. Von besonderem Interesse wäre die Frage, wie sich die produktorientierte Arbeit mit digitalen Medien auf die Sichtbarmachung und Wahrnehmung sprachlicher und kultureller Identität im schulischen Raum auswirkt. Zu untersuchen wäre etwa, ob und inwiefern solche Projekte zur Stärkung des Selbstkonzepts mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler beitragen und die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Ressource verändern. Ebenso wäre zu fragen, welche Rolle mediale Selbstinszenierung, Peer-Interaktion und kreative Gestaltung für die Identitätsarbeit Jugendlicher spielen, wenn diese an schulische Lernprozesse angebunden werden.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt könnte in der Analyse der konkreten Unterrichtsinteraktionen liegen: Wie sprechen Schülerinnen und Schüler über Sprache, Herkunft und Zugehörigkeit, wenn diese Inhalte durch digitale Produkte bearbeitet werden? Welche Klischees werden reproduziert, gebrochen oder ironisiert? Und in welchem Verhältnis stehen Selbstdarstellung, Rollenspiel und authentische biografische Positionierung? Gerade an der Schnittstelle von Mehrsprachigkeitsdidaktik, Medienpädagogik und informatischer Bildung eröffnet sich damit ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das für die Weiterentwicklung einer zeitgemäßen und diversitätssensiblen Schule von hoher Relevanz ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass digitale Medien dann besonders gewinnbringend eingesetzt werden, wenn sie nicht bloß als technische Werkzeuge genutzt werden, sondern als Räume, in denen Schülerinnen und Schüler ihre sprachliche und kulturelle Identität ausdrücken, verhandeln und sichtbar machen können.

Literatur

Avci, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*, 10, 219–236. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt & DIE.

Bundesministerium für Bildung [BMB]. (2025). *Lehrplan der Mittelschule*. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40271471/NOR40271471.pdf>

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). facultas.

Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., & Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell*. <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>

Cafarella, L., & Vasconcelos, L. (2024). Computational thinking with game design: An action research study with middle school students. *Education and Information Technologies*, 30, 5589–5633. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13010-5>

EduGroup. (2025). 9. *Oberösterreichische-Jugend-Medien-Studie*. <https://www.edugroup.at/forschung/medienstudien/9-ooe-jugend-medien-studie-2025>

Fleck, E. (2015). Sprache und Identität. In U. Esterl & G. Gombos (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (ide-Zeitschrift für den Deutschunterricht 4-2015, S. 49–57). Studienverlag.

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). VS Verlag.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Heinemann, A. M. B., & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“: Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft: Interkulturelle Studien* (S. 199–214). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_11

Herzig, B., & Grafe, S. (2007). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland*. Deutsche Telekom & Universität Paderborn.

Hoffmann, D. (2023). Mediensoziologische Perspektiven auf digitale Körperbildpraktiken und Subjektivierung. In S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven* (S. 75–99). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0>

Kerres, M. (2024). *Mediendidaktik: Lernen in der digitalen Welt* (6. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111201078>

Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief*, (61), 16-24.

Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehr-sprachigkeit2011.pdf>

Niesyto, H. (2010). Handlungsorientierte Medienarbeit. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 396–403). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pevec, S., & Schachner, M. (2020). *Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer. Forschungsgeleitete Hinweise für die Praxis* (ZEIF-Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung 7-2020). https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/67462/file/eip2020_07.pdf

Statistik Austria. (2025). *Statistisches Jahrbuch. Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren*. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration-Integration_2025.pdf

Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Klinkhardt.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35

Wing, J. M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(2), 7–14.