

Aktuelle Forschungs- und Medienprojekte

- * **Potenziale aktiver Medienarbeit für den Bildungsprozess**
- * **Promotionsprojekte im Institut für Erziehungswissenschaft/ Abt. Medienpädagogik, PH Ludwigsburg**
- * **Agenda-Setting als Thema schulischer Medienbildung**

Potenziale aktiver Medienarbeit für den Bildungsprozess

CHARLOTTE ECHTERHOFF

Das im Folgenden dargestellte Forschungsprojekt entstammt meiner Magisterarbeit im Schnittpunkt der Fächer Medienwissenschaft und Erziehungswissenschaft an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn aus dem Jahr 2009¹. Darin wird der Zusammenhang von Medienkompetenz und Bildung untersucht. Es wird analysiert, inwiefern die Entwicklung von Medienkompetenz im Rahmen aktiver Medienarbeit zugleich für die Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz im Bildungsprozess förderlich ist. Der Artikel skizziert theoretische Grundlagen, die Ausgangssituation und das eigene Forschungsinteresse, stellt den Untersuchungsgegenstand – ein deutsch-chilenisches Videoprojekt – und das Forschungsdesign vor und fasst die wichtigsten Ergebnisse der Forschungsarbeit zusammen.

Theoretische Grundlagen

Bildung und Kompetenzen

Die Empirie des Forschungsprojekts baut auf den theoretischen Begriffen „Bildung“ und „Kompetenz“ auf. Wolfgang Klafki nennt in seiner kategorialen Pädagogik drei zentrale Fähigkeiten, die Bildung ausmachen: die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Solidaritätsfähigkeit und die Mitbestimmungsfähigkeit (vgl. Klafki 1996, S. 40). Die Gründung auf diesen drei Komponenten entspricht dem universellen Gedanken der Bildung, den Volker Ladenthin zusammenfasst als „die Fähigkeit eines einzelnen Menschen selbständig ein gültiges Verhältnis zur Welt, zu seinen Mitmenschen und zu sich selbst bestimmen zu können“ (Ladenthin 2004, S. 26). Seit in Deutschland Ende 2001 im „schlechten Abschneiden“ bei „PISA“ Probleme des Bildungssystems identifiziert wurden (vgl. BMBF 2009), versucht die Bildungspolitik dem (ökonomisch motivierten) Wunsch nach Operationalisierung und (inter-) nationaler Vergleichbarkeit von Bildung zu entsprechen. Da der bis dato vorherrschende Bildungsbegriff dies nicht zulässt, wurde er zunehmend

durch den Kompetenzbegriff ersetzt. Die Debatte um den Bildungs- vs. den Kompetenzbegriff geht jedoch im gemeinsamen Rückgriff auf den Personenbegriff auf (Müller-Ruckwitt 2008, S. 257). Die Bezeichnung der als notwendige Komponenten einer mündigen Selbstbestimmung anerkannten Kompetenzen orientiert sich an der Trias Ich/Andere/Welt. So wird der Bildungsprozess hier, in Anlehnung an Heinrich Roth, als Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gefasst (vgl. Roth 1971, S. 179f.).

Medienkompetenz

In dieser Forschungsarbeit wird an Dieter Baackes Definition von Medienkompetenz angeschlossen, da die vier von ihm unterschiedenen Dimensionen auch im Hinblick auf die vorliegende Forschung relevante Aspekte betonen: die für Bildung essentielle Reflexivität (Medienkritik), die praktische Handhabung (Medienkunde), die teils aktiv, teils passiv verstandene (Be-)Nutzung (Mediennutzung) sowie die gesellschaftliche Relevanz und die innovative Nutzung und Weiterentwicklung von Medien (Mediengestaltung) (vgl. Baacke 1996, S. 120; Baacke 1997, S. 98f.).

Baacke sieht die Möglichkeit der „Vermittlung“ von Medienkompetenz vor allem in den Dimensionen Medienkritik und Medienkunde, wohingegen die Dimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung die Zielorientierung von Medienkompetenz benennen.

Aktive Medienarbeit

Das in dieser Arbeit untersuchte Projekt *EducavisionChileAlemania* ist ein Projekt aktiver Medienarbeit und fußt auf dem didaktischen Konzept der Projektmethode. Die Projektmethode beschreibt einen Rahmen für praktische Lernprozesse. Sie wird in der pädagogischen Diskussion als „Weg zum bildenden Tun“ maßgeblich von Karl Frey vertreten und theoretisch dargelegt (Frey 2002). Aktive Medienarbeit gilt als „besonders geeigneter Weg [...], um Medien besser verstehen und kritisch reflektieren zu können“ (Niesyto 2007, S. 17). Sie wird auch als „Königsweg“ handlungsorientierten Projektunter-

richts“ (Nolle 2002, S. 49; auch: Thiele 1999, S. 63) bezeichnet, „denn hier können Jugendliche Medien selbst in die Hand nehmen und sich ausdrücken“ (Anfang/Uhlenbruck 2009, S. 105). Solche Einschätzungen gründen in den Erfahrungen, dass durch aktive Medienarbeit nicht nur die Zielkomponente Medienkompetenz entwickelt werden kann, sondern in der praktischen Arbeit weitere Lernprozesse stattfinden (vgl. Eggert 2008, S. 106; Eickmeier 1992, S. 278; Moser 2000, S. 223). Diese werden durch aktive Medienarbeit implizit entwickelt und sind additiv zu der expliziten Entwicklung von Medienkompetenz zu betrachten.

So kann aktive Medienarbeit als medienspezifische Form der Projektmethode durch die Förderung der Medienkompetenzentwicklung auch die Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz beinhalten. Die Entwicklung von Medienkompetenz soll durch aktive Medienarbeit die Schülerinnen² dazu befähigen, sich die audiovisuellen Medien „zur Bearbeitung und kreativen Artikulation eigener und gruppenbezogener Interessen, Sichtweisen und Befindlichkeiten produktiv zu Nutzen zu machen“ (Thiele 1999, S. 63f.) (*Selbst- und Sozialkompetenz*). Die angestrebte Medienkompetenz erweitert die Kommunikationsfähigkeit von Jugendlichen und unterstützt sie dabei, „ihre eigenen Themen [...] der Öffentlichkeit zu präsentieren“ (Anfang/Uhlenbruck 2009, S. 105) (*Sozial- und Sachkompetenz*). Aktive Medienarbeit soll in selbstbestimmtes, selbstständiges und aktives Handeln und Lernen einführen (vgl. Nolle 2002, S. 163) (*Selbstkompetenz*) und ist damit fachübergreifend nicht nur pädagogisch, sondern auch politisch höchst relevant.

Ausgangssituation und eigenes Forschungsinteresse

Medienkompetenz als (ein) Bestandteil des Bildungsprozesses wird nicht mehr in Frage gestellt. Mit Erstarken des ursprünglich medienkulturellen Begriffs „Medienkompetenz“, der maßgeblich von Dieter Baacke (1997) geprägt wurde, hat die Pädagogik von institutioneller Seite her begonnen, diesem Begriff im Hinblick auf pädagogische und didaktische Aufgabenstellungen Rechnung zu tragen (vgl. BLK 1995, S. 5, aktuell: KMK 2012).

Die Diskussion um das Verhältnis von Medien und Bildung wurde stets kontrovers geführt. So kritisiert Dichanz an der Veröffentlichung der BLK, dass sie dem gesellschaftlichen Fortschritt hinterherhinkt und den großen Stellenwert vernachlässigt, den Medien laut Medienforschung für Jugendliche besäßen (vgl. Dichanz 1997, S. 13ff.). Die BLK empfahl in ihrer Schrift eine „lehrplanmäßige Verankerung“ und „Modellversuche“ zur

Erprobung von Medienpädagogik (vgl. BLK 1995, S. 42f.). Bei einer im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom Medienzentrum Parabol und dem „JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis“ durchgeführten Tagung im April 2008 zum Thema „Medien bilden – aber wie?!“ musste konstatiert werden: „Im schulischen Alltag sind medienpädagogische Konzepte und deren Realisierung jedoch noch lange nicht die Regel. Erfolgreich umgesetzte Konzeptionen können hier Wege aufzeigen“ (Demmler/Lutz 2009, S. 95).

Aktuell verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Beschluss „Medienbildung in der Schule“, der eine Vielzahl wichtiger Aufgabenstellungen und Ziele schulischer Medienbildung enthält (KMK 2012). Gleichwohl kann nicht davon ausgegangen werden, dass Medienbildung heute im Schulalltag breit verankert ist (vgl. Medienpädagogisches Manifest 2009). Dies betrifft insbesondere den Bereich der aktiven Medienarbeit, also den handelnden und gestaltenden Umgang mit Medien im Kontext unterschiedlicher Bildungs- und Lernprozesse. Es mangelt an einer verbindlichen Verankerung der Medienbildung in der Lehrerinnenbildung und auch an empirischen und qualitativen Untersuchungen im Bereich schulischer Medienbildung, deren Ergebnisse der Medienpädagogik als Weiterentwicklung von Handlungsrichtlinien dienen können.

Die eigene Forschungsarbeit knüpft an die Arbeiten von Horst Niesyto an. Niesyto begründet die Analyse audiovisueller Eigenproduktionen von Jugendlichen als Bestandteil der Jugendforschung und analysiert in diesem Kontext auch die Möglichkeit von audiovisueller Kommunikation für Identitätsbildungsprozesse (vgl. Niesyto 2001). So wurden im Rahmen des „CHICAM“-Projekts interkulturelle audiovisuelle Kommunikation untersucht und in Zusammenhang mit Prozessen der Persönlichkeitsbildung und verschiedenen Aufgaben der Kompetenzbildung gebracht (Niesyto 2007, S. 78). Ein ähnlicher Ansatz wird auch im hier beschriebenen Forschungsprojekt verfolgt: Bildung wird als Entwicklung von Sach-, Methoden- und Selbstkompetenz gefasst und mit der Entwicklung von Medienkompetenz in Verbindung gebracht. Das Vorgehen ist zudem vergleichbar mit den von Heinz Moser entwickelten Standards (Moser 2006a). Moser entwickelt ein Schema, in dem Medienkompetenz in Verknüpfung mit personalem Kompetenzerwerb gelernt werden kann. Die Ebenen der Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz beziehen sich ebenfalls auf „Mediale Handlungsfelder“ (Moser 2006b, S. 49). Der zentrale Un-

terschied zum hier vorgestellten Ansatz liegt darin, dass durch ein Projekt aktiver Medienarbeit gezielt Medienkompetenz erworben werden soll, ohne explizit die beschriebene Kompetenztrioika zu entwickeln. Die Bildungseffekte auf Ebene der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz sind sekundär, unabhängig von Medien - und doch entscheidend.

Die *Forschungsfrage* rekurriert auf die Qualitäten aktiver Medienarbeit: *Welche Potenziale birgt aktive Medienarbeit für den Bildungsprozess?* Die Forschungsfrage gründet auf dem Verständnis, dass aktive Medienarbeit die Entwicklung von Medienkompetenz ermöglicht, und zugleich auf der Überlegung, dass aktive Medienarbeit auch zu weiteren Komponenten von Bildung beiträgt. Die Entwicklung sowohl von Medienkompetenz als auch von weiteren Bildungskomponenten macht den Bildungsprozess aus. Aktive Medienarbeit ist dementsprechend nicht nur als Hilfsmittel für das jeweilige Fach, indirekt, der Bildung zuträglich, sondern schafft *selbst* Bildung. Der Schwerpunkt liegt darin zu untersuchen, wie Medienkompetenz entwickelt wird und inwiefern dieser Prozess dazu noch ein *Mebr* an Bildung enthält. Damit ergibt sich folgende *Arbeitshypothese*: Die aktive Arbeit mit audiovisuellen Medien ist nicht nur Methode, sondern stellt selbst schon einen Bildungsprozess dar.

Der Untersuchungsgegenstand: Das Projekt Educavision- ChileAlemania

Die Studie basiert empirisch auf der Analyse eines Einzelfalls aktiver Medienarbeit. Das binationale Austauschprojekt *EducavisionChileAlemania*, in dessen Rahmen deutsche und chilenische Schülerinnen innerhalb von fünf Wochen in Deutschland gemeinsam Videos zum Thema „Kultur“ produzierten, stellt den Untersuchungsgegenstand dar.

EducavisionChileAlemania fand 2009 an drei Schulen im Köln/Bonner Raum statt, mit Unterstützung des deutschen Auswärtigen Amtes. Drei chilenische *Schülerinnen* reisten mit zwei Lehrerinnen nach Deutschland, um gemeinsam mit deutschen Schülerinnen Videos zu produzieren. Die einzige inhaltliche Vorgabe „Kultur“ lässt den teilnehmenden Schülerinnen Freiraum, der sehr unterschiedlich genutzt wird. Innerhalb der sich über fünf Wochen erstreckenden Austauschphase in Deutschland wurden insgesamt dreizehn Videos erstellt, die auf *YouTube*³ veröffentlicht wurden. Alle Videos enthalten deutsche und spanische Sprache.

In der ersten Schule wurden drei Gruppen gebildet, von denen jedoch nur zwei ein Video produzierten. Ein Video stellt Deutsch-

lands Anstrengungen angesichts des Klimawandels anhand einer Vorstellung des Gebäudekomplexes „Oval Offices“ in Köln und der Besichtigung des Solarinstituts in Jülich vor. Eine andere Gruppe thematisierte Recycling und Mülltrennung in der Schule und brachte dieses Thema in Verbindung mit Karneval. Eine dritte Gruppe thematisierte den Einfluss des Klimawandels auf Sportlerinnen, es entstand jedoch kein Video.

An der zweiten Schule nahmen zwei Oberstufenkurse am Austausch teil. Im ersten Video interviewt je Kleingruppe eine deutsche Schülerin eine chilenische Schülerin der Gruppe; die Fragen wurden von der Kleingruppe formuliert. Die drei Kleingruppen spielten zusätzlich jeweils ein kurzes zweisprachiges Kasperle-Theaterstück. Im anderen Kurs thematisierten drei Kleingruppen verschiedene Aspekte von Karneval. Die erste Gruppe rüstete eine chilenische Teilnehmerin für Karneval aus. Die zweite Gruppe zeigte die Befragung dreier deutscher und einer chilenischen Schülerin zu ihren persönlichen Karnevalsgewohnheiten in der Familie. Die dritte Gruppe stellte die Schule vor, zunächst an einem normalen Schultag, dann mit stattfindender Karnevalsfeier.

In der dritten Schule wurde mit der ganzen Klasse ein Kochduell inszeniert, in dem ein deutsch-chilenisches Kochteam ein deutsches Nationalgericht (Kassler mit Sauerkraut) und ein chilenisch-deutsches Kochteam ein chilenisches Nationalgericht (*empanadas*, vergleichbar mit Maultaschen) zubereitete. Eine Jury bewertete die Speisen anhand der Kategorien „Zubereitung“, „Geschmack“ und „Aussehen“.

Alle während der Austauschphase produzierten Videos wurden auf einer öffentlichen Abschlussveranstaltung gezeigt. Die einzelnen Videos wurden dafür in ein Metavideo integriert: eine aufgezeichnete Fernsehshow, die von Schülerinnen auf Deutsch und Spanisch moderiert wurde.

Das Forschungsdesign der Studie

Der Austausch wurde in einem Handlungsprotokoll festgehalten und anschließend hermeneutisch analysiert. Die empirische Datenerhebung erfolgte in der Zeit, in der der binationale Austausch stattfand. Während fünf Wochen Projektarbeit wählte die Forscherin die Methode der teilnehmenden Beobachtung, um Daten zu sammeln. Mit Beobachtung ist „die wissenschaftliche Erfassung von sozialer Realität“ (Patry/ Dick 2002, S. 75) gemeint. Beobachtung ist „das grundlegende Verfahren der empirisch forschenden [...] Erziehungswissenschaft“ (Roth 1978, S. 80). Die Geschehnisse dieser Zeit hielt die Forscherin so objektiv wie möglich in einem Pro-

tokoll fest. Dieses basiert auf einem Forschungstagebuch und entspricht damit einer wissenschaftlich akzeptierten Protokollierungsform (vgl. Brüsemeister 2000, S. 95ff.). Um die Qualität des Handlungsprotokolls zu optimieren, wurde es den beteiligten Lehrerinnen zur Kontrolle vorgelegt.

Das durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung empirisch gewonnene Handlungsprotokoll wurde in einem zweiten Schritt hermeneutisch ausgewertet. Die Leitlinien der Hermeneutik (vgl. Soeffner/Hitzler 1994, S. 35) als qualitative Methode betonen das Primat des Gegenstandes, die Reflexion der Forscherinnenrolle und die Erkenntnisprojektion für wissenschaftliche Anschlusskommunikation, die die Verbindung von der Praxis zur Theorie herstellt. Bei Wahrung dieser Prinzipien „ist das Verstehen nicht die Angelegenheit einer subjektiven Gefühlssache, sondern ein regelgeleitetes Vorgehen, das deswegen *zu Recht* als wissenschaftliche Methode gekennzeichnet werden kann“ (Baßler 2006, S. 129).

Die in der Studie entwickelte hermeneutische Analyse orientierte sich an Kategorien, die sich aus den im theoretischen Teil bestimmten Komponenten von Bildung ergaben. Diese Komponenten sind die Selbst-, die Sozial- und die Sachkompetenz. Zusätzlich ergaben sich durch die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand weitere Kategorien. So kann die hermeneutische Analyse Potenziale aktiver Medienarbeit für den Bildungsprozess aufdecken.

Ergebnisse

Im analysierten binationalen Austausch *EducavisionChile.Alemania* produzierten Schülerinnen in Projektarbeit Videofilme und entwickelten in diesem Prozess Medienkompetenz. Das erstellte Handlungsprotokoll wurde auf die Entwicklung von Medienkompetenz, von Selbst-, von Sozial- und von Sachkompetenz hin untersucht. Es zeigte sich, dass der Arbeitsrahmen „aktive Medienarbeit“ Situationen schaffte, um alle vier Kompetenzen zu entwickeln.

Im Folgenden wird auf die ausführliche Wiedergabe der Analyse verzichtet. Stattdessen sollen die aufgedeckten Potentiale aktiver Medienarbeit für den Bildungsprozess zusammengefasst dargestellt werden. Hierfür werden Charakteristika des Untersuchungsgegenstandes vorgestellt, die während der hermeneutischen Analyse besonders aufgefallen sind, da durch sie die Potenziale aktiver Medienarbeit zur Entfaltung gebracht wurden.

Zur Bedeutung der Projektorientierung

In den analysierten Projekten wurde entsprechend der Projektmethode gearbeitet. Zudem wurden die Bedingungen eingehalten, die für die Freisetzung der Potentiale aktiver Medienarbeit empfohlen werden. Die Analyse zeigt, dass die Arbeit in kleineren Gruppen fruchtbarer ist als die Arbeit in einer einzigen, großen Gruppe. Dies ist zum einen

darauf zurückzuführen, dass in kleinen Gruppen nur die Aufgaben übernommen werden, für die sich die Schülerinnen tatsächlich interessieren. Zum anderen funktioniert in den kleineren Gruppen die Koordination und die Entwicklung der der *Sozialkompetenz* zugeschriebenen Aspekte besser. Es gibt aufgrund des hohen Konfliktpotentials – zurückzuführen auf die große Bedeutung der zu produzierenden Videos für die Schülerinnen (s.u.) – viele Situationen, in denen Sozialkompetenz gefördert werden können.

Die für Projekte wesentlichen Elemente der Eigenaktivität und der Verantwortungsübernahme verstärken sich wechselseitig. Sie stehen in Zusammenhang mit der Identifikation der Schülerinnen mit ihren Wahlentscheidungen und Aufgaben und tragen zur Entwicklung von *Selbstkompetenz* und der selbstregulativen Fähigkeit der Schülerinnen bei.

Die Projektorientierung fördert auch die Entwicklung von *Sachkompetenz*, da die in den Videos bearbeiteten Themen das Fachwissen der Schülerinnen vergrößerten. Eine dreischrittige Behandlung der Themen seitens der Schülerinnen begünstigt dies: Zunächst geht es um die Konzeption und Strukturierung der Themen, dann um die Präsentation vor der Kamera und zuletzt um die Rezeption des Videos, die die Möglichkeit bietet, die Wissensvermittlung zu reflektieren.

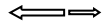
Das Modell einer doppelten Projektleitung bewährte sich: Neben der den Schülerinnen bekannten Lehrerin trugen die externen Medienexpertinnen zum Gelingen der Projekte bei, indem sie die pädagogischen Kenntnisse der Pädagoginnen um medienpraktisches Wissen und Erfahrung ergänzten. Dies kann auch in zukünftigen Projekten praktiziert werden, da die universitäre Ausbildung der Lehrerinnen (noch) nicht die Entwicklung von Medienkompetenz auf ausreichendem Niveau für die Leitung medienpraktischer Arbeit beinhaltet. Langfristig sollte dies jedoch angestrebt werden, um die Durchführung von Medienprojekten in der Schule zu erleichtern und deren Anzahl zu erhöhen.

Zur Bedeutung des Videos

Das Video als gemeinsame *Verständigungsebene* vermindert die Hemmschwelle unter den Schülerinnen und ist einer der Erfolgsfaktoren des binationalen Austauschs. Es ist die Projektionsfläche des jeweils behandelten Themas und beinhaltet daher notwendigerweise immer die zwei Perspektiven der binationalen Produktionsgruppen. Beispiele dafür sind die partnerschaftliche, deutsch-chilenische Moderation und die Thematisierung des „Schülerin-Daseins“ beider Schülerinnen-Gruppen.

Die Entwicklung der Sozialkompetenz liegt zum einen bereits in der Projektmethode begründet – ihre Entwicklung kann daher auch in Projekten ohne Medienbezug vermutet werden. Die Arbeit entsprechend der Projektmethode wird jedoch

Themensetzung



Identifikation

Zunächst bestimmt die Identifikation das Thema. Durch die Behandlung mit dem Thema wird die Identifikation jedoch auf höherer Ebene reflektiert.

durch die *EducavisionChileAlemania* charakterisierende Methode des unbedingten Praxisbezugs verstärkt. So erstellen die Schülerinnen den Videofilm in einem Produktionsteam, sie eifern den realen Produktionsbedingungen nach und entwickeln *Medienkompetenz*. Der Produktionsprozess fordert zugleich die *Sozialkompetenz* und fördert dadurch deren Entwicklung.

Viele der beobachteten Phänomene lassen sich aus der *Spiegelfunktion* des Videos ableiten. Die Veröffentlichungen im Rahmen der Abschlussveranstaltung und - in verschärfter Weise - auf *YouTube* provozieren den Wunsch der Schülerinnen, sich entsprechend ihrem Selbstbild zu präsentieren. Das Wissen um die Macht des Bildes, das die Präsentation bestimmt, und die zu erwartenden, daraus entstehenden Rückschlüsse auf die hinter der Präsentation sich verborgene Person lässt die Schülerinnen ihre Selbstdarstellung teilweise bewusst modifizieren - was aus der Perspektive der Betrachterin eine Verzerrung der Wahrheit bedeutet.

Die Analyse der Entwicklung von *Selbstkompetenz* zeigt, dass ein Wechselverhältnis zwischen Themensetzung und Identifikation mit dem jeweiligen Thema besteht.

Wieder kann auf die Spiegelfunktion des Videos verwiesen werden: Die Schülerinnen verfolgen das Ziel, im Video ihr Selbstbild darzustellen. Am Stolz der Präsentation ist zu erkennen, dass es ihnen gelingt und dass dies ihr Selbstwertgefühl erhöht. Die Themensetzung ist Teil der Möglichkeit zur Selbstdarstellung. Auch die Wahl der Aufgabe im Produktionsprozess bietet den Teilnehmerinnen der Projekte die Möglichkeit, sich selbst zu inszenieren und eine den eigenen Vorstellungen angemessene Rolle zu wählen. Dies bestimmt das Verhalten vor der Kamera, welches anhand des Video-Spiegels überprüft werden kann. Das Video übernimmt in diesem Fall eine Kontrollfunktion.

Die Antizipation des fertigen Videos erklärt die über die gesamte Dauer des Arbeitsprozesses bestehende starke intrinsische Motivation. Auch diese speist sich aus dem Wunsch der Schülerinnen, das Video in ihrem Interesse zu gestalten: Sie wissen, dass sie von anderen mit dem Video in Verbindung gebracht werden und möchten daher, dass es ihren Wertvorstellungen und ihrem Selbstbild entspricht.⁴

Um ein Thema vor der Kamera präsentieren zu können, müssen die Schülerinnen ein Thema strukturieren und der antizipierten Perspektive der Rezipientin anpassen. Auch dies trägt zur

intrinsischen Motivation bei, das für die Kamera Erarbeitete genau zu verstehen und die Kamera bewusst einzusetzen. Die intrinsische Motivation ist dabei erneut auf die Spiegelfunktion des Videos zurückzuführen: Den Schülerinnen ist daran gelegen, sich im Video wissend - nicht ablesend - zu präsentieren. Diese Umstände begünstigen die Entwicklung von *Sachkompetenz* im Rahmen von selbst gewählten, das heißt selbst als relevant erkannten Themen.

Zur Bedeutung des Binationalen

Die chilenischen und deutschen Schülerinnen arbeiten in Produktionsgruppen zusammen, wodurch sie Binationalität erleben und gestalten - und dadurch *Sozialkompetenz* entwickeln. Bei aktiver Gestaltung der Binationalität beispielsweise auf inhaltlicher Ebene der Videos bekennen sich die Schülerinnen zu den Werten Gleichheit, Gerechtigkeit und Respekt. Die Arbeit im binationalen Team im Allgemeinen und die durch die gemeinsame Produktion des Videos evozierten positiven Emotionen im Besonderen übertragen sich auf die Einstellungen der Projektteilnehmerinnen gegenüber den Teilnehmerinnen der jeweils anderen Nation. Die „Anderen“ sind nach dem Austausch weniger unbekannt und fremd und das durch die gemeinsame Arbeit aufgebaute Vertrauen begünstigt eine respektvolle Haltung gegenüber den „Anderen“. Es ist anzunehmen, dass die positiven Erfahrungen dieses binationalen Austauschs auch das Grundgefühl bei zukünftigen Erfahrungen mit Ausländerinnen beeinflussen.

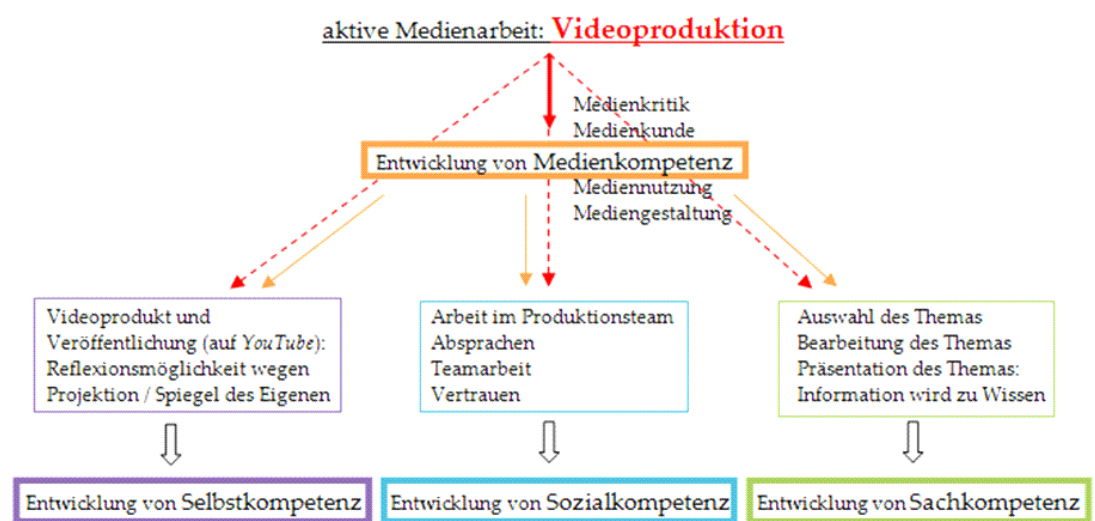
Es zeigt sich, dass die Schülerinnen der unterschiedlichen Nationen anhand des Videos, das für beide eine bekannte Kategorie darstellt, sich einander annähern können und somit ein Austausch ermöglicht wird. Durch die Binationalität innerhalb der Projektgruppen werden die Schülerinnen für globale Beziehungen sensibilisiert und den Schülerinnen beider Seiten wird bewusst, wie wichtig Sprache für das Verstehen ist. In die Videoproduktion beziehen sie diese Erkenntnis ein, wenn sie darauf achten, dass die sprachlichen Äußerungen in den Videos sowohl auf Spanisch als auch auf Deutsch den Erwartungen eines antizipierten deutschen und spanischen Publikums entsprechen. Die binationale Zusammensetzung der Gruppen führt dazu, dass die Schülerinnen sich zusätzliche Sprachkenntnisse aneignen; dies ist auch durch die Rezeption des Videos möglich.

Die Binationalität bietet in den meisten Fällen eher Anlass zur gegenseitigen Erklärung von nationalen Besonderheiten; aufgrund der binationalen Zusammensetzung der Projektgruppen ist es nicht leicht,

Themen zu finden, mit denen sich beide Gruppen identifizieren können. In einem solchen Fall identifiziert sich jeweils nur die aufklärende Schülerinnengruppe mit dem Thema, die andere gewinnt diesbezüglich an Wissen, das heißt sie entwickelt ihre *Sachkompetenz*. Nur in der Minderheit der Videos thematisiert die binationale Gruppe übergreifende Gemeinsamkeiten, mit denen sich beide Teile identifizieren können. Durch die erschwerten Kommunikationsmöglichkeiten wird die Zusammenarbeit auch dahingehend behindert, dass sich nicht immer alle Schülerinnen in gleicher Weise einbringen können. Die Dominanz der deutschen Schülerinnen führt auch dazu, dass die chilenischen Schülerinnen weniger in die Konzeption der Videos einbezogen werden.

Bei der Analyse des binationalen Austauschs wird zudem deutlich, dass die Entwicklung von *Sachkompetenz* vom Sprachniveau der teilnehmenden Schülerinnen abhängt. Vor allem die Bearbeitung komplexerer Sachverhalte konnte nur in den Projekten an einer binationalen Schule beobachtet werden. Wenn also die Entwicklung von Sachkompetenz im Vordergrund aktiver Medienarbeit steht, ist es ratsam, dies nicht in Gruppen anzustreben, in denen die sprachliche Verständigung nur rudimentär möglich ist.

Fazit: Projektorientierte Entwicklung von Medienkompetenz - ein Bildungsprozess!



Grafik 1: Potentiale aktiver Medienarbeit. Eigene Darstellung.

Die Selbstkompetenz wird im Rahmen aktiver Medienarbeit aufgrund der Spiegelfunktion des Videos entwickelt. Die Veröffentlichung der entstehenden Videos auf *YouTube* ist eine Möglichkeit, dieses Potential zur Reflexion zu entfalten. Die Sozialkompetenz entwickelt sich durch die gemeinsame Arbeit im Produktionsteam und die Sachkompetenz durch die videospezifische Themensetzung und -behandlung. Bei einem vergleichbaren Projekt aktiver Medienarbeit impliziert die Zielsetzung „Entwicklung von Medienkompetenz“ also die Entwicklung der genannten Kompetenztrioika. Neben diesem Zusammenspiel von Medienkompetenzentwicklung und Entwicklung der Kompetenztrioika ist zu beachten, dass Medienkompetenz auch als Bestandteil jeder einzelnen Komponente der Kompetenztrioika anerkannt werden kann.

Verstanden als angemessener Umgang mit dem Wirklichkeitsbereich „Medien“ ist Medienkompetenz als ein Aspekt der Wirklichkeitserfahrung eingereiht in die Sachkompetenz zu betrachten. Dabei ist das Wissen über Medien ebenso gemeint wie die Möglichkeit der Entwicklung von Sachkompetenz mit Hilfe von Medien. Medienkompe-

tenz ist aber ebenso Teil der Selbstkompetenz, weil sie der Selbstbestimmung im heutigen Medienzeitalter unabdingbar ist. Dies lässt sich exemplarisch darin erkennen, dass die Betätigung in der aktiven Medienarbeit die drei Funktionen, die Medien als „Orte informellen Lernens“ (Schell 2009, S. 88) für Jugendliche erfüllen, vereint. Medienkompetenz ist zudem für die Entwicklung der Sozialkompetenz notwendig, weil soziale Beziehungen heute auch medial und global gestaltet werden. Die medialen Kommunikationsmöglichkeiten tragen dabei der globalen Vernetzung Rechnung; den Jugendlichen von heute sollte zumindest die Möglichkeit offenstehen, sich mit anderen Jugendlichen weltweit auszutauschen. Medienkompetenz ist daher notwendig, um alle Möglichkeiten der Entwicklung von Sozialkompetenz ausschöpfen zu können.

Hier schließt sich ein weiterer Gedanke an: Sollte das Konzept der Medienkompetenz die Fähigkeit mit einschließen, anhand von Medien die eigene Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu entwickeln? Diese Fähigkeit kann als *mediale Autodidaktik* bezeichnet werden und bedeutet, in der Lage zu sein, sich auf allen drei Ebenen der Bildungstri-

as Ich/Andere/Welt durch Medien zu bilden. „Medienkompetent“ zu sein würde somit implizieren, Medien für die eigene Bildung einzusetzen zu wissen.

Die vorgestellte Studie ist zwar aus medienwissenschaftlicher Perspektive geschrieben, verfolgt aber ausdrücklich pädagogische Ziele und unternimmt damit den Versuch, Bildungs- und Medienarbeit praktisch zu vereinen und ihre Beziehung theoretisch zu entschlüsseln. In weiterführenden theoretisch-konzeptionellen Arbeiten wären die dargelegten Überlegungen auf verschiedene Konzepte zur Medienkompetenz und Medienbildung zu beziehen, die das Kompetenzmodell von Baacke erweitern und in den vergangenen Jahren vor allem in der Medienpädagogik entwickelt und diskutiert wurden (u.a. Moser/Grell/Niesyto 2011).

Die Studie möchte vor allem dazu beitragen, dass aktive Medienarbeit vermehrt im Unterricht stattfindet. Aktive Medienarbeit muss heute kein Nischendasein in Nachmittagsbetreuung und Freizeit mehr führen, sondern kann in andere Fächer, zum Beispiel den Fremdsprachenunterricht, integriert werden. Sie darf es auch, denn sie fördert Bildungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen.

Anmerkungen

1 Die Magisterarbeit wurde von Prof. Dr. Volker Ladenthin betreut.

2 Aus dem Grund der vereinfachten Lesbarkeit ist dieser Artikel in nur einem Genus verfasst, wenn sowohl weibliche wie auch männliche Menschen gemeint sind. Das generische Femininum schließt das maskuline Genus mit ein. Zitate wurden nicht verändert.

3 Videoportale wie *YouTube* verzeichnen eine hohe regelmäßige Nutzung vor allem bei Jüngeren (14- bis 29-Jährige) (vgl. Gscheidle/Fisch 2007, S. 399). Das ursprüngliche langfristige Ziel des Austauschs, dass die Schülerinnen auch nach der gemeinsamen Praxisphase über Videos auf *YouTube* kommunizieren (die moderne Form der Brieffreundschaft), wurde leider nicht realisiert.

4 An dieser Stelle soll kritisch ergänzt werden, dass den Schülerinnen dennoch vermittelt werden muss, dass ein solches Video nur einen bestimmten Teil, einen kleinen Ausschnitt, ihrer Identität darstellt, der nie die Ganzheit repräsentieren kann. Die Schülerinnen können sich zwar mit den präsentierten Themen definieren. Vor allem aber wird altersgemäß wohl das äußerliche Abbild, das Aussehen, in der Bewertung der Präsentation eine Rolle spielen und zu modifizieren versucht werden. Die begleitenden Pädagoginnen sollten solche Punkte mit den Schülerinnen thematisieren.

Literatur

Anfang, Günther / Uhlenbruck, Gabi (2009): „Medien selber machen bildet – Aktive Medienarbeit.“ In: Demmler, Kathrin / Lutz, Klaus / Menzke, Detlef / Pröll-Kammerer, Anja (Hrsg.): Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: kopaed, S. 105–110.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. [Grundlagen der Medienkommunikation, Band 1.] Tübingen: Niemeyer.

Baacke, Dieter (1996): „Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel.“ In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.

Baßler, Wolfgang (2006): [Art.] „Hermeneutik [hermeneutics].“ In: Tsvasman, Leon R. (Hrsg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg: Ergon, S. 128–130.

Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. [Hagener Studentexte zur Soziologie, Band 6.] Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1995): Medien-erziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. [Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 44.] Bonn: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. [Bildungsforschung, Band 1.] Online unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf. Datum des Zugriffs: 01.08.2012.

Demmler, Kathrin / Lutz, Klaus (2009): Förderung der Medienkompetenz: Aufgaben und Instanzen. In: Demmler, Kathrin / Lutz, Klaus / Menzke, Detlef / Pröll-Kammerer, Anja (Hrsg.): Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: kopaed, S. 95–96.

Dichanz, Horst (1997): Workshop „Medienpädagogik 2010“ – Projektidee und Fragestellungen. In: Dichanz, Horst (Hrsg.): Medienerziehung im Jahre 2010: Probleme, Perspektiven, Szenarien. [Im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, des Landesrundfunkausschusses für Sachsen-Anhalt und der Bertelsmann Stiftung.] Gütersloh: Bertelsmann, S. 13–18.

Eggert, Susanne (2008): Mit Medien Interkulturalität gestalten. Medien als Mittel interkultureller Verständigung. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung. München: kopaed, S. 97–109.

Eickmeier, Rolf (1992): Schulische Medienerziehung in Projekten. In: Schill, Wolfgang / Tulodziecki, Gerhard / Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 273–294.

Frey, Karl (2002): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. 9. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Gscheidle, Christoph / Fisch, Martin (2007): Online 2007: Das „Mitmach-Netz“ im Breitbandzeitalter. In: Media Perspektiven 8/2007, S. 393–405.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. [Reihe Pädagogik.] Weinheim/Basel: Beltz.

Kultusministerkonferenz 2012 (KMK): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf; Datum des Zugriffs: 26.07.2012

Ladenthin, Volker (2004): Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken. [Grundfragen der Pädagogik. Studien – Texte – Entwürfe, Band 5.] Frankfurt am Main: Peter Lang.

Niesyto, Horst (2007): Interkulturelle Kommunikation und Medienbildung. In: Niesyto, Horst / Holzwarth, Peter / Maurer, Björn: Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. Mit einem Methodenteil für mediengestützte Forschungsprojekte von Studierenden. [Medienpädagogische Praxisforschung, Band 2.] München: kopaed, S. 13–19.

Niesyto, Horst (2001) (Hrsg.): Selbsta Ausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: kopaed.

Nolle, Reinhard (2002): Aktive Medienarbeit. Interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik. [Kassler Semesterbücher. Studia Casellana 11.] Kassel: kassel university press.

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

Moser, Heinz (2006a): Standards für die Medienbildung. Schweizer Erfahrung mit der Entwicklung von Standards. In: Computer + Unterricht 63, S. 16-18.

Moser, Heinz (2006b): Standards für die Medienbildung. Ein Standardmodell aus der Schweiz. In: Computer + Unterricht 63, S. 49-55.

Moser, Heinz (2000): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 3. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Müller-Ruckwitt, Anne (2008): Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. [Bibliotheca Academica Pädagogik, Band 6]. Würzburg: Ergon.

Patry, Jean-Luc / Dick, Andreas (2002): Qualitative Feldforschung. In: König, Eckard / Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 71–97.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.

Roth, Leo (1978): Empirische Forschungsmethoden. In: Roth, Leo (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 65–90.

Schell, Fred (2009): Förderung der Medienkompetenz als Bildungsaufgabe. In: Demmler, Kathrin / Lutz, Klaus / Menzke, Detlef / Pröbß-Kammerer, Anja (Hrsg.): Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: kopaed, S. 79–94.

Soeffner, Hans-Georg / Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer Hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28-54.

Thiele, Günter A. (1999): Produktive Medienarbeit in der Schule – heute. In: Baacke, Dieter / Kornblum, Susanne / Lauffer, Jürgen / Mikos, Lothar / Thiele, Günter A. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. [Handbuch Medien III.] Brühl: Konkordia, S. 62–69.



Charlotte Echterhoff

Magister Artium in Medienwissenschaft, Französisch, Psychologie. Seit 2010 Promotionsstudentin an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität mit Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, öffentlich-rechtliches Fernsehen