

Aktuelle Forschungs- und Medienprojekte

- * **Entwicklung eines Kerncurriculums * Evaluation und Erprobung des Grundbildung Medien Basiskurses Medienbildung**
- * **Einsatz von mobilen Endgeräten im Filmbildungskontext**

Ausgabe 18/2015

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2015 ISSN 2190-4790

Erprobung und empirische Analyse des Einsatzes von mobilen Endgeräten im Filmbildungskontext des interkulturellen Sprachfördercamps „Film – Sprache – Begegnung“

DANIEL TRÜBY

Im folgenden Beitrag werden die zentralen Eckpunkte der Masterarbeit (Datum der Einreichung: 03.03.2015) mit dem Titel „Erprobung und empirische Analyse des Einsatzes von mobilen Endgeräten im Filmbildungskontext des interkulturellen Sprachfördercamps ‚Film – Sprache – Begegnung‘“, betreut von Horst Niesyto (PH Ludwigsburg) und Björn Maurer (PH Zürich) benannt sowie ein Überblick über die zugrundeliegende Thematik und Methodik gegeben.

Vorbemerkungen

Film als ein zentrales Leitmedium der heutigen Zeit (vgl. Kötzing 2005, S. 2; Müller 2012, S. 20) spielt auch im Kontext aktueller digitaler und konvergenter Medienwelten eine wesentliche Rolle. Kinder und Jugendliche nutzen und konsumieren bewegte Bilder im Alltag auf Smartphones, Tablets, am Computer und im öffentlichen Raum (vgl. Maurer 2010, S. 13). Dabei spielt – legt man die aktuellen Daten der JIM-Studie zugrunde – im Medienumgang von Jugendlichen, die über einen nahezu vollständig flächendeckenden mobilen Netzzugang verfügen (88%, vgl. MPFS 2014, S. 45), neben dem Konsum von Videos im Internet (53% weiblich, 61% männlich, vgl. ebd., S. 48) vor allem der aktiv-produktive Umgang mit Fotos und Filmen (Fotos/Filme machen: 59% w., 41% m.; Fotos/Filme verschicken: 51% w., 44% m., vgl. ebd.) eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Auseinandersetzung mit visuellen und audiovisuellen Medien auf mobilen Geräten wie Smartphones, Tablets und Handys. Diese erlangen in den jugendlichen Lebenswelten eine zunehmende Bedeutsamkeit und die Auseinandersetzung damit zählt zu den häufigsten Medienbe-

schäftigungen in der Freizeit (ebd., S. 11). Das Smartphone entwickelt sich dabei immer mehr zum primären Internetzugang (vgl. ebd., S. 24) und dient somit als niedrigschwelliger Zugang zu Informationen und zu virtueller Teilhabe.

Kreative Ausgestaltungsprozesse filmpädagogischer Arbeit, bezogen auf sich stetig verändernde mobile Medienwelten, sind in jüngster Vergangenheit wenig Teil eines medienpädagogischen wissenschaftlichen Diskurses gewesen, obwohl einerseits lebensweltliche Anknüpfungspunkte und andererseits aktuelle Strömungen medienpädagogischer Forschung im Bereich von mobilem Lernen (hinsichtlich einer eher medienpädagogischen Orientierung) bereits vorhanden sind.

Filmbildung hingegen ist als Teil aktiver, handlungsorientierter und lernerzentrierter Medienarbeit bereits seit den 80-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Teil und Gegenstand der Medienpädagogik und der medienpädagogischen Forschung (vgl. Niesyto 2001, S. 7), welcher vor allem im Bereich schulischer Bildung nach wie vor kontrovers verhandelt wird. Mögliche Gründe hierfür sind vielfältigster Natur. Mangelnde technische Ausstattung, fehlende oder lückenhafte medienpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte, höhere Anforderungen an Zeit und Ressourcen sind hier nur beispielhafte Schlagworte (vgl. Nolle 2002, S. 21). Davon ausgehend sollten in der Arbeit zentrale Aspekte des Arbeitens mit mobilen Endgeräten im Kontext des Sprachfördercamps *Film Sprache Begegnung* beleuchtet werden. Es geht dabei zunächst darum darzustellen, wie im Rahmen von sprachförderlicher Filmarbeit ein möglicher Einsatz von Tablets angestrebt wurde. Auf dieser Grundlage sollte in einem weiteren Schritt der Frage nachgegangen werden, wie motivierend die Teilnehmer/-innen des Sprachfördercamps den Einsatz der Tablets empfinden. Ebenso ist es von Interesse, wie die Teilnehmer/-innen und Betreuer/-innen den Einsatz der Tablets hinsichtlich des zu verzeichnenden Lernerfolgs und einer möglichen Lerneffizienz wahrnehmen. Ziel des Sprachfördercamps ist es, niedrigschwellige,

kommunikativ-pragmatische Sprechansätze zu initiieren (vgl. Holdorf/ Maurer 2013a, Holdorf/ Maurer 2013b, S. 332ff.). Daher bilden die im Camp stattfindenden Kommunikationsprozesse – speziell und vor allem jene, die in Verbindung mit der Arbeit und *im unmittelbaren Anschluss daran* an mobilen Endgeräten verortet sind – die letzte Erhebungs- und Erkenntnisdimension. Im Sinne medienpädagogischer Praxisforschung wird nach der Betrachtung der Ergebnisse versucht, für ein zirkulär angelegtes Forschungsvorhaben im Rahmen von Design-Based-Research (vgl. Reinmann 2005) Rückschlüsse und Prozessoptimierungen für die kommende Theorie- und Praxisphase der folgenden Camp-Durchgänge abzuleiten.

Das Sprachfördercamp *Film Sprache Begegnung* fand vom 10. bis 19. Juli 2014 zum dritten Mal in Seligstadt, Rumänien statt. Es ist aus Vorläuferprojekten medienpädagogisch-interkultureller Video- und Filmarbeit (vgl. Holzwarth 2008, Niesyto 2003, Niesyto/ Holzwarth/ Maurer 2007) und Vorläuferkonzeptionen wie dem Freizeitcamp 2011 (vgl. Holdorf/ Maurer 2013a, S. 3) hervorgegangen. Darüber hinaus fußt es unter anderem auf theoretischen Überlegungen zur Sprachförderung im Rahmen von Projektarbeit (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2012, S. 151ff.). Kniffka und Siebert-Ott gehen bei der Beschreibung dieser speziellen Form von Projektarbeit vor allem auf Theaterprojekte und Sprachförderung im Rahmen von Museumspädagogik ein; Sprachförderung im Kontext von Filmarbeit wird dabei nicht erwähnt und kann davon ausgehend als innovative und zeitgemäße Erweiterung und Fortführung des pragmatischen Sprachförderansatzes angesehen werden. Im Sprachfördercamp treffen insgesamt 32 Jugendliche aus vier verschiedenen Herkunftsländern (Serbien, Kroatien, Rumänien und Deutschland) zusammen um unter der Betreuung von 12 Studierenden der PH Ludwigsburg gemeinsam Spielfilmproduktionen in deutscher Sprache zu realisieren.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich zunächst in einen theoretischen Teil, der zum einen den aktuellen Stand der Forschung aufarbeitet und darüber hinaus nötige Hintergrundinformationen zum Rahmen der Erhebung, also den äußeren und strukturellen Parametern des Sprachfördercamps darstellt. Des Weiteren findet hier auch eine Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Grundannahmen statt; diese führt hinsichtlich der zugrundeliegenden medienpädagogischen Perspektive zentrale theoretische Ankerpunkte bezüglich Filmpädagogik, aktiver Medienarbeit und mobilem Lernen aus.

Abschließend widmet sich dieser Teil der Arbeit einer begrifflichen und inhaltlichen Annäherung sowie einer Aufarbeitung des *mobile-learning*-Begriffs, der den darauf folgenden Überlegungen zugrunde liegt.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die zentralen Fragestellungen der Studie dargestellt und operationalisiert, woraufhin die methodische Anlage der Studie diskutiert wird. Den Kern der Arbeit bildet die empirische Analyse hinsichtlich der zuvor benannten Dimensionen des Erkenntnisinteresses. Daran anschließend werden die Ergebnisse reflektierend und relativierend diskutiert, wobei auch der Rückbezug auf die zugrunde liegende Theorie erfolgt. Zum Schluss beschäftigt sich die Arbeit mit einer möglichen Fortführung des Forschungsvorhabens sowie der wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit und eröffnet darüber hinaus einen Ausblick über mögliche Konsequenzen auf theoretischer und praktischer Ebene.

Forschungsdesign

Nach Flick (2014) lässt sich die Studie einer praktischen Intervention oder der detaillierten Beschreibung eines Felds zuordnen. Der linearen Perspektive einer singulären Evaluation und der bloßen Beschreibung stehen jedoch die in der Arbeit zuvor angestellten Überlegungen zur Aktionsforschung und dem Ansatz des *Design-Based-Research* gegenüber, die hier mit einer medienpädagogischen Grundlagenforschung verknüpft werden.

Auf methodischer Ebene sollten in einem triangulativen Verfahren verschiedene Instrumente und Methoden quantitativer und qualitativer Sozialforschung Anwendung finden. Dazu zählen das qualitative leitfadengestützte Interview, die qualitative teilnehmende Beobachtung und der schriftliche Evaluationsfragebogen (Abb.1, S. 3).

Leitfadengestützte Interviews wurden zunächst mit den jugendlichen Camp Teilnehmer/-innen aus den beiden Schwerpunktbereichen Film und Theater/Schauspiel geführt; in einem weiteren Schritt sollte im Sinne einer perspektivischen Erweiterung und zusätzlichen Anreicherung des Datenmaterials eine weitere Sicht auf die Tablet-gestützten Lehr-/Lernprozesse hinsichtlich der Fragestellungen Gegenstand der Untersuchung sein – die Sichtweisen der studentischen Betreuer/-innen. Hierbei sollte entlang eines Leitfadens vor allem die Dimensionen der Motivation und des Lernerfolgs befragt werden.

Im Rahmen der *teilnehmenden Beobachtung* wurden Aspekte einer effizienten Arbeitsweise sowie das Kommunikationsverhalten der jugendlichen Camp Teilnehmer/-innen in den

Blick genommen. Mithilfe einer (quantitativ orientierten) schriftlichen Befragung aller Jugendlichen am Ende des Camps sollten die zuvor gewonnenen Ergebnisse rückgebunden und zusätzlich fundiert werden.

Datenauswertung

Die Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Interviews und der Beobachtungsprotokolle erfolgte anhand der Empfehlungen von Kuckartz (2014) und von Moser (1995, 2012). Dabei wurde der komplette Datensatz (Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle) nach der Transkription in die Software MAXQDA zur qualitativen Inhaltsanalyse eingepflegt und daraufhin zunächst segmentiert (vgl. Moser 1995, S. 184), dann erstmalig induktiv codiert (vgl. ebd.) und kategorisiert. Die so entstandenen Kategorien wurden danach mit den bereits bestehenden Dimensionen des Erkenntnisinteresses (siehe oben) abgeglichen und ergänzt. Die Aussagen der verschiedenen Akteure und die Erkenntnisse, die aus den Beobachtungsprotokollen gewonnen wurden, werden anhand der vier inhaltlichen Leitkategorien dargestellt. Die Analyse der schriftlichen Befragung wurde mittels der Statistiksoftware SPSS durchgeführt. Hierzu wurden die Daten (Werte der Zustimmungsskala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll zu“) der ausgefüllten Fragebögen einer numerischen Skala von 1-5 zugeordnet. Dabei erhält der Wert „trifft gar nicht zu“ den kleinsten Wert (1) und „trifft voll zu“ den höchsten Wert (5). Daher kann hier Intervallskalenniveau angenommen werden (vgl. Bortz 1999, S. 27).

Im Folgenden sind bereits die Ergebnisse der drei zentralen Erhebungsinstrumente *leitfadengestütztes Interview*, *teilnehmende Beobachtung* und *schriftliche Befragung* miteinander in Beziehung gesetzt.

Zentrale Ergebnisse

Motivation beim Arbeiten mit Tablets

Motivation wurde entlang der Teildimensio-

nen Wohlbefinden, Interesse, Angst/ Druck/ Anspannung und positives Selbstkonzept erhoben. Darüber hinaus sollte die Einstellung und Sichtweise der Jugendlichen zu einem potenziellen Einsatz mobiler Endgeräte in ihrem persönlichen schulischen Kontext erfragt werden.

Aufgrund der Befunde kann von einer insgesamt hohen bis sehr hohen Motivation in Bezug auf das Arbeiten mit den Tablets im Rahmen des Sprachfördercamps geschlossen werden. Dies lässt sich sowohl auf Ebene des Arbeitens mit Tablets im Camp direkt feststellen, *darüber hinaus* besteht auch seitens der gesamten Kohorte (und im Speziellen der Teilnehmer der Leitfadeninterviews) großes Interesse an einem möglichen Einsatz für mobile Endgeräte im schulischen Bereich; die Motivation für die Auseinandersetzung mit Tablets abseits von Minispielen und (Frei-)Zeitvertreib für Bildungskontexte stellt sich mit einem Mittelwert von 4.39 (SD = 0.955) als hoch dar. Die befragten Jugendlichen äußern direkte Vorteile, die sie persönlich für einen möglichen Einsatz sehen, wie folgt:

- A) die äußere Gestalt der Geräte, was einen einfacheren Transport von Unterrichtsmaterialien ermöglichen würde,
- B) die inhaltliche Vielseitigkeit in Bezug auf Recherche und konvergente Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht,
- C) das Tablet als mögliche Visualisierungshilfe, um verbale Informationen zu unterstützen.

Hohe motivationale Aspekte manifestieren sich übergeordnet in einem hohen Wohlbefinden beim Arbeiten mit Tablets; die Teilnehmer finden das Arbeiten mit den Tablets gut (M = 4.84, SD = 0.374), es macht ihnen zudem Spaß (M = 4.87, SD = 0.428), und sie hätten nur ungern auf die Tablets im Camp verzichtet (M = 4.45, SD = 1.121). Zudem findet das Gros der Teilnehmer das Tablet für ihre Arbeit im Camp wichtig (M=4.58, SD = 0.564). Eine als niedrig einzustufende Angst (M = 1.19, SD = 0.654 und M = 1.45,

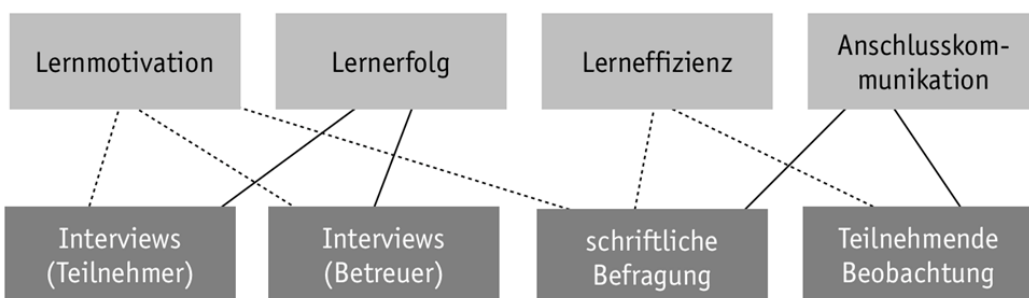


Abb. 1: Erkenntnisdimensionen und zugehörige Erhebungsinstrumente im Überblick

SD = 1.028) gepaart mit einem überwiegend positiven Selbstkonzept (im Durchschnitt $M = 3.96$), auch hinsichtlich der Umsetzungs- und Ausgestaltungsmöglichkeiten eigener Kreativität ($M = 4.18$) bestärken das Bild einer überwiegend hohen Motivation beim Arbeiten mit den Tablets im Camp.

Lernerfolg

Der im Camp verortete Lernerfolg gliedert sich in die verschiedenen Teilaspekte *Umsetzung von Lehr-/Lernmethoden*, *kommunikative Aspekte* und *Qualität des Films*, welche in den leitfadengestützten Interviews mit Teilnehmern und Betreuern des Camps erfragt wurden.

Der Tablet-Einsatz scheint entlang der Aussagen die Ausgestaltung selbstverantworteter Lernumgebungen im Bereich der Filmbildung zu begünstigen. Diese dürfen jedoch nie losgelöst von ihrer methodisch-didaktischen Rahmung und einer zuvor erfolgten Planung der Lehr-/Lerneinheiten betrachtet werden, da das Tablet „nur“ ein Hilfsmittel für Lehr-/Lernprozesse darstellt, diese aber nicht eigenständig umsetzen kann. Auch auf kommunikativer Ebene wird der Tablet-Einsatz im Bereich der Filmbildung, im Speziellen in mehrsprachigen Jugendcamp-Settings, von den Teilnehmenden als Ergänzung kommunikativer Möglichkeiten angesehen, welches Mündlichkeit keinesfalls ersetzt, sondern bereichert und anregt. Die Möglichkeiten Tablet-gestützter Sprachtransfers durch Wörterbuch-Applikationen wurden weniger genutzt als die nonverbale Ergänzung im Sinne eines Tablet-gestützten Zeigens und Erklärens anhand der Visualisierungshilfe. Wesentlicher Beitrag des Tablets zum Lernerfolg hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen Qualität der Filme ist dem Tablet vor allem durch die Möglichkeit der Strukturierung von filmbildungsinhärenten Arbeitsabläufen wie dem Storyboard, in diesem Fall dem Fotoboard, zuzuschreiben. Hierbei schätzen die Befragten vor allem die Möglichkeiten der Multifunktionalität der Geräte, also die konvergente Erscheinungsform.

Größtes Potenzial sehen jedoch sowohl Betreuer als auch Teilnehmer im Bereich der Musikproduktion, also der Nachvertonung der Filme mittels der App „Garage Band“, die sowohl selbstorganisierte Lernformen begünstigt als auch inhaltlich-qualitativ wesentlichen Anteil an der Ausgestaltung der Filme hat.

Lerneffizienz

Auf der Ebene von Lerneffizienz stehen Aspekte wie durch das Tablet ausgelöste Verständigungsprobleme, Hindernisse durch den Tablet-Einsatz, technische (Rück-)Fragen,

mögliche Ablenkungen, aufkommender Streit, der aus dem Tablet-Einsatz resultiert, sowie technische Probleme im Fokus der Ergebnisdarstellung. Im Rahmen der schriftlichen Befragung konnten für die Betrachtung der Lerneffizienz zwei zwar reduzierte, aber zentrale Aspekte erhoben werden; der der *inhaltlichen Klarheit* und *zeitliche Faktoren* beim Arbeiten mit den Tablets. Diese wurden durch Beobachtungen ergänzt und angereichert.

Insgesamt kann entlang der Betrachtung des Anteils Lernzeit und der inhaltlichen Struktur der Lerneinheiten von einer hohen Lerneffizienz ausgegangen werden. Die intuitive und nutzerfreundliche virtuelle Arbeitsoberfläche ermöglicht einen unmittelbaren und niedrigschwelligen Zugang zur Tablet-gestützten Filmbildung, der von den Teilnehmenden binnen kurzer Zeit akzeptiert und assimiliert wird. Insbesondere der hohen Sozialkompetenz der Teilnehmer/-innen und den methodisch-didaktisch aufwendig und gut vorbereiteten Lernumgebungen durch die studentischen Betreuer ist es jedoch zudem zu verdanken, dass die Tablet-basierten Lerneinheiten effizient ausgestaltet werden konnten. Das Tablet fungiert in diesem Zusammenhang als ein in die Prozesse und Abläufe gut integriertes Medium, welches arbeitsteiliges und kollaboratives Arbeiten am Filmset ermöglicht, sofern die äußere Struktur und Anlage der Lernumgebung dies zulässt.



Abb. 2: Jugendliche bei der Spielfilmproduktion mit dem Tablet

Besonderes Augenmerk und zentrales Instrument während der Filmproduktion erlangte das Tablet hinsichtlich seiner Fotoboard-Funktion. Die Teilnehmenden haben bei der Erstellung des Fotobords vielfältige Steuerungs- und Ausdifferenzierungsmöglichkeiten. Zum einen können Fotos durch das unmittelbare Einfügen in den Sinnzusammenhang der Story und die Abfolge im Rahmen eines Fotobords situativ erstellt und wenn nötig so oft wiederholt werden, bis inhaltliche und filmgestalterische Anschlüsse stimmig sind, zum anderen bewahrt sich der

Storytelling-Prozess dadurch eine gewisse Offenheit für situative Veränderungen und das Einweben weiterer oder ausdifferenzierter Handlungsstränge, die diese Arbeitsweise gegenüber einem Zusammensetzen von Bildern im Nachhinein erlaubt. Die digitale Version des Fotoboards ist einerseits immer – wenn gebraucht – verfügbar, gleichzeitig aber auch nachträglich und bedarfsorientiert modifizierbar.

Generell war eine Verselbstständigung und Automatisierung beim Arbeiten mit dem Tablet zu beobachten. Die beobachteten Teilnehmer/-innen agieren bereits vom dritten Camptag an nach einem wiederkehrenden Arbeitsmuster, welches der Arbeit am Filmset sehr ähnlich ist, obwohl dies nicht durch eine Inputphase seitens der Betreuer/-innen intendiert wurde. Das Verhalten während des Arbeitens ist weitestgehend als sehr konzentriert zu beschreiben. Regieanweisungen der jeweils federführenden Jugendlichen (dies wechselt selbstständig und relativ regelmäßig) werden von nahezu allen Beteiligten umgesetzt. Sobald eine Einstellung oder ein Standbild erfolgreich aufgenommen wurde, lösen sich die Teilnehmer/-innen aus ihren jeweiligen temporären Rollen (Schauspieler, Statisten, Techniker usw.) und rückversichern sich anhand des Tablets über den Inhalt des zuvor produzierten Materials (Abb. 3). Hierbei kommt den Teilnehmer/-innen das (im Vergleich zu einer Kamera) große Display des Tablets zugute, welches ihnen ein unmittelbares und detailliertes Feedback bietet. Dadurch entsteht jeweils auffallend schnell ein sprachlich ausgehandelter Konsens darüber, ob der „Take“ der Einstellung zufriedenstellend ist (resp. das Foto-Still) oder ob ein erneuter Versuch von Nöten ist.



Abb. 3: Teilnehmer/-innen bei der kollaborativen Erstellung eines Fotoboards

Anschlusskommunikation

Kommunikative (Sprach-)Handlungen spielen sowohl auf der Intentionsebene des Camps als auch für die persönliche Entwicklung sprachlicher Kompetenz der Teilnehmer/-innen eine entscheidende Rolle. Als Aspekte von Kommunikation wurden in der Studie *Verstehen, Sprechen, mediengestütztes Zeigen und Erklären* unterschieden. Als Teilbereich des Lernerfolgs wurden bereits die Äußerungen der Betreuer/-innen und Teilnehmerinterviews hinsichtlich kommunikativer Momente reflektiert. Hier stehen nun die Beobachtungen, die im Rahmen des Sprachfördercamps anhand eines Beobachtungsleitfadens getätigt wurden, im Fokus. Diese Beobachtungen ergänzen die Aussagen der Interviews um eine zusätzliche Perspektive, die auch die Analyse der schriftlichen Befragung intendiert, welche anonym stattfand und alle Jugendlichen, also auch die Theater- und Schauspielerexperten, mit in die Befragung einschließt.

Sprachliche Aushandlungsprozesse auf den Ebenen (1) Sprechen, (2) Verstehen und (3) Zeigen/Erklären konnten sowohl eingebettet in den vorstrukturierten Workshop als auch beim eigenverantwortlichen und selbstorganisierten Lernen beobachtet werden. Die Jugendlichen nutzten dabei das Tablet ganz selbstverständlich als filmisches Werkzeug im Kontext des Filmentstehungsprozesses, gleichwertig wie andere Utensilien, Requisiten, Materialien oder technische Elemente. So entstand durch die Arbeit mit dem Tablet in den übergeordneten Kontexten des Camps und der Dreharbeiten in vielfältiger Weise und unmittelbar Anschlusskommunikation, wobei das Tablet als visuelles Darstellungsmittel, Veranschaulichungsmittel und ubiquitär-verfügbare, direkte Feedbackinstanz Verwendung fand und als solche genutzt wurde (Abb. 4, S. 6). Das Tablet begleitete die Dreharbeiten und somit auch die Kommunikationswege der Akteure von Beginn an und wurde funktional bedarfsorientiert eingesetzt. Das Konzept der Anschlusskommunikation nach Groeben (vgl. Groeben/ Hurrelmann 2002), welches produktbezogene Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse meint, wurde hier hinsichtlich der zirkulären wiederkehrenden und sich verfeinernden Anlage sowie der Prozessorientierung der Arbeitsabläufe des Camps, also segmentierter und anhängig an Teil- und „Neben-produkte“ (wie Storyboard, Tonspuren, Filmstills etc.) verwendet, um eine dezidierte und adäquate Auseinandersetzung zu ermöglichen.



Abb. 4: Jugendliche im kommunikativen Austausch beim Arbeiten mit dem Tablet

Weitere Befunde

Bei der Auswertung und Codierung der Interviews wurde deutlich, dass bei der Beurteilung und dem subjektiven Empfinden des Arbeitens mit den Tablets bei den Teilnehmer/-innen vor allem technologische Aspekte im Vordergrund standen und von ihnen häufig genannt wurden. Hierbei lassen sich verschiedene Dimensionen unterscheiden – so werden eine leichte, gute Handhabung sowie die Portabilität, bedingt durch das geringe Gewicht resp. der ubiquitären und bedarfsorientierten Verfügbarkeit der Geräte, geschätzt.

Auffallend sind auch die Äußerungen zweier Teilnehmerinnen, die im Verlauf des Interviews immer wieder erwähnen, wie „praktisch“ das Gerät sei (Sandra „praktisch“, $n = 5$; Lisa „praktisch“, $n = 6$). Speziell wird die sofortige Verfügbarkeit („Instant-on“) geschätzt, die eine bedarfsorientierte Nutzung sozusagen „ad hoc“ erlaubt. Für die Jugendlichen war das Tablet vor allem eine Planungshilfe, die sie im Verlauf des Filmbildungsprozesses wie selbstverständlich nutzten und behandelten. Dies deckt sich auch mit der Einschätzung der Betreuer/-innen.

Bemerkenswert ist zudem die unterschiedliche Bedeutung, die Betreuer/-innen und Teilnehmer/-innen dem Medium Tablet sowohl im Camp als auch darüber hinaus zuschreiben. Obwohl die Altersdifferenz zwischen studentischen Betreuern und jugendlichen Teilnehmer/-innen bei nur ca. zehn Jahren liegt, lassen sich anhand der Äußerungen unterschiedliche Einstellungen erkennen. Während die Betreuer/-innen von anfänglicher Skepsis und nahezu keiner Vorerfahrung sowie vereinzelter Überforderung durch die Vielzahl an Möglichkeiten berichteten, schätzen sie ebenfalls die Tablet-spezifischen Medienkompetenzen der Jugendlichen hoch und teilweise höher ein als ihre eigenen Kompetenzen.

Ferner wird den Jugendlichen durch die Betreuer/-innen eine gewisse Vertrautheit im Umgang mit dem Tablet zugesprochen. An dieser Stelle wird deutlich, dass vor allem in

der Alltags- und Lebenswelt der Jugendlichen das Tablet bereits zum selbstverständlichen Inventar gehört und sie es nicht als gesondert exponiert oder als Fremdkörper im Rahmen der Lernumgebung wahrnehmen.

Inwieweit das Tablet ein Alltagsmedium darstellt, stützt auch das Ergebnis der schriftlichen Befragung. 61,3% der Teilnehmer/-innen gaben an, ein Tablet zu Hause zu haben. Zum Vergleich: die aktuellen Zahlen der repräsentativen JIM-Studie des MPFS belegen, dass in 48% der befragten Haushalte ein Tablet vorhanden ist (vgl. MPFS 2014, S. 6).

Diese Erkenntnisse stützen unter anderem auch die These von Kirch, die der Nutzung digitaler Medien im Alltag eine Selbstverständlichkeit zuschreibt, welche im Bereich schulischer Bildung nicht anzutreffen sei (vgl. Kirch 2013, S. 20f.).

Fazit

Aufgrund des breit angelegten Forschungsdesigns wurde im Rahmen dieser Erhebung nachgewiesen, dass die Motivation hinsichtlich des Arbeitens mit Tablets im Camp hoch war, jedoch können an dieser Stelle keine Aussagen über eine mögliche Differenz zu einer Durchführung ohne Tablets getroffen werden. Entsprechende Erkenntnisse lassen sich vorzugsweise mit einem Gruppenvergleich erlangen. Dies lässt sich allerdings im Rahmen der Anlage des Camps (hinsichtlich forschungsrelevanter Personalressourcen, aber auch hinsichtlich des filmisch-technischen Equipments, ganz zu schweigen von den (para-)sozialen Auswirkungen und den Auswirkungen, die ein Treatment/ Kontrollgruppen auf die Interaktion und Kommunikation der Teilnehmer/-innen untereinander hätte) nur schwer realisieren.

Dennoch sollten mögliche Entwürfe hinsichtlich einer differenzierenden Ausgestaltung der Lerneinheiten diskutiert und zielgruppenspezifisch eingesetzt werden.

Bezüglich der verschiedenen Dimensionen des Lernerfolgs ist es sinnvoll, die einzelnen Akteure des Camps (auch in ihrer Vorbereitung) detaillierter wissenschaftlich zu begleiten. Dem liegt grundlegend die Erkenntnis zugrunde, dass ein gelingendes Lernszenario vor allem vom Grad der Vorbereitung der Lernmaterialien und der Lehrpersonen abhängt. Ein solcher Zugang ermöglicht neben der Perspektive auf das *Lernen* mit mobilen Endgeräten auch eine ausdifferenziertere und tiefergehend fokussierte Sicht auf die Potenziale des *Lebens*. Darüber hinaus muss, basierend auf den lernerfolgsspezifischen Er-

kenntnissen hinsichtlich der Postproduktion, insbesondere der selbstentdeckenden Auseinandersetzung mit der Tonebene, mehr Raum und Zeit eingeplant werden. Generell schließt sich daran die Frage an, wie weitere inhaltliche Bereiche durch aktiv-selbstorganisierte Lerneinheiten realisiert werden können und wo die Grenzen dieser Methodik im Filmbereich zu skizzieren sind.

Das zentrale Planungselement hinsichtlich der Filmproduktion, das Fotoboard, wurde laut der interviewten Betreuer/-innen unterschiedlich intensiv genutzt, gleichwohl wurde die Verwendung von den Betreuer/-innen zu unterschiedlichen Anteilen insistiert. Die Aussagen der Betreuer/-innen legen den Schluss nahe, dass hierauf in kommenden Durchführungen ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte. Hierzu muss relativierend erwähnt werden, dass auch eine filmische Umsetzung mittels alternativer (analoger) Planungsinstrumente funktionieren kann und eine Daseinsberechtigung hat; es spielen dabei jedoch noch weitere Faktoren, wie z.B. die inhaltliche und gestalterische Komplexität der umzusetzenden Story und die sprachlichen, (musisch-)künstlerischen, schauspielerischen und technischen Vorerfahrungen der Jugendlichen, eine wesentliche Rolle.

Für kommende Forschungsvorhaben in diesem Kontext ist es sicher gewinnbringend (sofern strukturell bedingt möglich), die Methode der teilnehmenden Beobachtung anhand der Begleitung einer konstanten Teilnehmergruppe auszubauen. Darüber hinaus wäre auch die Ausdifferenzierung kommunikativer Dimensionen über die unmittelbare mündliche Dimension hinaus sinnvoll. Da die Implementierung und Erprobung der technologischen Infrastruktur des Camps zeitgleich zum hier beschriebenen Forschungsvorhaben stattfand, sind auch Verbesserungen und Veränderungen auf diesem Teilgebiet anzustreben (vor allem im Bereich der Web-Anbindung und Vernetzung der Geräte untereinander), damit virtuelle Kommunikationsformen (audiovisuell, also virtuell face-to-face, wie z.B. via Skype oder vergleichbaren Diensten, aber auch schriftlich durch Instant-Messaging-Dienste und via (Micro-)Blogging-Plattformen), ermöglicht werden können. Hierin kann hinsichtlich der kollaborativen Geschichten- und Ideenentwicklung weiteres Potenzial der mobilen Endgeräte liegen. Des Weiteren bieten sich hinsichtlich der im Kontext von Filmarbeit verorteten Wortschatzarbeit Möglichkeiten, dynamische Wörterbuch-Apps einzusetzen, die inhaltliche Brücken schaffen können und darüber hinaus situationsspezifisch Arbeits-

prozessen eine sprachlich verlustfreiere Ausgestaltung ermöglichen können.

Generell zeigen die (sowohl) in dieser Studie (als auch in Forschungsergebnissen zum Mediennutzungsverhalten, wie bspw. die jährlich erscheinende JIM-Studie des MPFS) mehrfach angeklungenen Bezüge und die Verankerung mobiler Technologien zu und in Alltags- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen eine weiterführende und zunehmend bedeutender werdende Entwicklung für die Grundfragen von (Medien-) Bildung und (Medien-)Erziehung. Wie diese Beziehung zwischen Lernenden und zukünftigen Medien gestaltet werden sollte, gilt es zu klären und dafür Konzepte zu erarbeiten, mit denen abgesteckt wird, inwieweit einerseits Traditionslinien und Paradigmen handlungsorientierter Medienarbeit mit diesen zukünftigen Strömungen verfahren wollen, jedoch aber auch vielmehr, wie sich die aktive Medienarbeit hinsichtlich der Eröffnung medialer, sinnlich ästhetischer und kultureller Erfahrungsräume die jeweils neuen Technologien zunutze machen kann und wo die Beibehaltung bewährter Konzepte, ohne den Anstrich einer zu sehr bewahrpädagogischen Grundhaltung zu bekommen, sinnhaft ist.

Literatur

Bortz, Jürgen (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. Auflage. Berlin: Springer.

Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung : Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Beltz Juventa.

Holdorf, Katja/ Maurer, Björn (2013a): „Film – Sprache – Begegnung“. Ein interkulturelles Jugendbegegnungsprojekt an der Schnittstelle von Sprachförderung und Filmbildung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 16. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe16/Maurer-Holdorf16.pdf [Letzter Zugriff: 24.09.2015].

Holdorf, Katja/ Maurer, Björn (2013b): Fördern Filme Sprache? Einblicke in ein interkulturelles medienpädagogisches Sprachförderprojekt in Transsilvanien. In: Beli-Göncz, Julijana/ Boose, Irene/ Petronijevic, Bozinka/ Wrobel, Arne (Hrsg.): Treffpunkte. Literatur, Sprache und Didaktik im deutsch-serbischen Dialog. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Holzwarth, Peter (2008): Migration, Medien und Schule. Fotografie und Video als Zu-

- gang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. München: kopaed.
- Kirch, Michael (2013): Die Entdeckung der Normalität – Tablets im Unterricht. In: Lernen & Lehren. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden Württemberg. Ausgabe 8/9.
- Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 3. Aufl. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Kötzing, Andreas (2005): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Film und Gesellschaft. Ausgabe 44/2005. Bonn: bpb / Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maurer, Björn (2010): Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis. München: kopaed.
- Müller, Ines (2012): Filmbildung in der Schule. Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung. München: kopaed.
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg: Lambertus.
- Moser, Heinz (2012): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Freiburg: Lambertus.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Niesyto, Horst (2001): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. Einleitende Bemerkungen zu den methodologischen Herausforderungen einer Forschungsperspektive. In: ders. (Hrsg.): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: kopaed, S. 7-14.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2003): VideoCulture: Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München: kopaed.
- Niesyto, Horst/ Holzwarth, Peter/ Maurer, Björn (2007): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. Mit einem Methodenteil für mediengestützte Forschungsprojekte von Studierenden. München: kopaed.
- Nolle, Reinhard (2002): Aktive Medienarbeit: Interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik. Kassel: University press.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung In: Unterrichtswissenschaft 33/1, S. 52-69.