

Anja Hartung · Bernd Schorb
Horst Niesyto · Heinz Moser
Petra Grell *Hrsg.*

Jahrbuch Medienpädagogik 10

Methodologie und Methoden
medienpädagogischer Forschung



Springer VS

Jahrbuch Medienpädagogik

Anja Hartung • Bernd Schorb
Horst Niesyto • Heinz Moser
Petra Grell (Hrsg.)

Jahrbuch Medienpädagogik 10

Methodologie und Methoden
medienpädagogischer Forschung

Herausgeber

Prof. Dr. Anja Hartung
Universität Wien
Österreich

Prof. Dr. Heinz Moser
PH Zürich
Schweiz

Prof. Dr. Bernd Schorb
Universität Leipzig
Deutschland

Prof. Dr. Petra Grell
Universität Darmstadt
Deutschland

Prof. Dr. Horst Niesyto
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Deutschland

ISBN 978-3-658-04717-7
DOI 10.1007/978-3-658-04718-4

ISBN 978-3-658-04718-4 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches	7
<i>Anja Hartung/Bernd Schorb – im Namen der Herausgeber/-innen</i>	
Teil I: Zwischenbilanz und Standortbestimmung – Grenzen und Möglichkeiten medienpädagogischer Forschung	
Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz	27
<i>Hans-Dieter Kübler</i>	
Die Krise der Repräsentation und ihre Folgen für die medienpädagogische Forschung.....	55
<i>Heinz Moser</i>	
Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung.....	75
<i>Gabi Reinmann/Werner Sesink</i>	
Teil II: Fokus Medienhandeln – Veränderung als Herausforderung medienpädagogischer Forschung	
Medienpädagogische Forschung im Spannungsfeld von Medienhandeln und Medienwandel. Forschungspraktische Umsetzung im Medienkonvergenz Monitoring	93
<i>Claudia Kuttner/Nadine Jünger</i>	
Zeitlichkeit als Herausforderung medienpädagogischer Forschung	109
<i>Stefan Iske</i>	

**Teil III: Fokus Artikulation – Bildungspotenziale als Gegenstand
medienpädagogischer Forschung**

- Theoriegenerierung mit Spielfilmen. Ein Plädoyer für die Verbindung von Neoformalismus und Grounded Theory 131
Wolfgang B. Ruge/Christopher Könitz

- Bildnerisches Gestalten als medialer (Selbst-)Ausdruck im Alter –
Der Einbezug visueller Daten in Rekonstruktionen von
Bildungsprozessen 155
Sarah Kuschel

**Teil IV: Fokus Medienpraxis – Medienbildung als Zielperspektive
medienpädagogischer Forschung**

- Medienpädagogische Praxisforschung 173
Horst Niesyto

- Empirische Verfahren der Medienkompetenzerfassung und ihre
Strukturierung am Beispiel der Lehrerbildung 193
Johannes Zylka/Wolfgang Müller/Günter Dörr

- Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von
Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte
Bildungsforschung 213
Gerhard Tulodziecki/Silke Graw/Bardo Herzog

- Action Research reloaded: *Grounded Practice* –
Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungs-
verantwortung die Interventionsforschung brauchen 231
Gudrun Marci-Boehncke/Matthias Rath

- Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik:
Methodologische Implikationen und Perspektiven 253
Annabell Preußler/Michael Kerres/Mandy Schiefner-Rohs

- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 275

Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches

Anja Hartung/Bernd Schorb – im Namen der Herausgeber/-innen

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen auf die Fachtagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zurück. Die Idee ihrer thematischen Ausrichtung hat ihren Ursprung in einem Diskurs, der sich in der Tagungs- und Tagungsbandgestalt selbst unverkennbar widerspiegelt. Anknüpfend an eine in der Zeitschrift *medien + erziehung* (2010) geführten Diskussion suchte die Tagung, die Aktualität, Plausibilität und Relevanz der Konzepte *Medienkompetenz* und *Medienbildung* in Wissenschaft und Praxis auszuloten. Thematisch wurde dabei selbstredend auch das Feld der empirischen Forschung betreten und mit ihr die Frage, wie denn auf jene Problemkomplexe, die Hintergrund des theoretischen Diskurses sind, methodologisch und methodisch angemessen zu reagieren sei. Mit der Dynamik medialer Entwicklungen und der Erweiterung und Veränderung lebensweltlicher Räume entstünden schließlich nicht nur neue Handlungs- und Aneignungsformen, sondern gleichsam neue inhaltliche Fragestellungen, die neue forschungsmethodische Innovationen erfordern und hervorbringen würden. Vor diesem Hintergrund wurde als Ziel der Sektionstagung 2011 formuliert, medienpädagogische Forschungstraditionen und Untersuchungsansätze mit Blick auf aktuelle Problemlagen zu reflektieren (sowohl aus thematischer und theoretisch-inhaltlicher Sicht als auch mit Blick auf die Spezifika der Untersuchungsgegenstände und Forschungssubjekte) und Anstöße für die Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums zu geben. Auf der lebendigen Tagung, die im November 2011 an der Universität Leipzig stattfand, wurde eine Frage besonders intensiv diskutiert: *Inwiefern sind Erkenntnisinteressen und methodologisch-methodische Zugänge als deziert medienpädagogisch zu kennzeichnen?* Mit Blick auf das inhaltliche Repertoire des Tagungsprogramms überrascht diese Frage nicht. In ihrer Gesamtheit zeichneten Referent/inn/en wie Auditorium ein Bild mit vielen Sujets, Mustern und Farben. Nicht zuletzt dies macht deutlich, dass es die medienpädagogische Forschung nicht gibt und es folglich für den Fachdiskurs weder sinnvoll noch gewinnbringend ist, in der Reflexion des Forschungsstands zu versuchen, diesen zu

vereinheitlichen. Zu heterogen und facettenreich sind die Erkenntnisinteressen und Ansätze medienpädagogisch orientierter Forschung, als hier von einem geschlossenen Wissenschaftssystem gesprochen werden könnte.

Auf einer ersten Ebene lässt sich diese Heterogenität als eine strukturelle Differenz fassen, die aus der jeweiligen fachlichen Anbindung medienpädagogischen Wirkens resultiert. Diese disziplinäre Orientierung markiert sich traditionell als eine Zweiteilung, die paradoxerweise durch den Tagungsort in Leipzig selbst markant zu Tage trat: Die Jahrestagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wurde ausgerichtet am Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft der Universität Leipzig. Damit waren an einem Ort zugleich jene Fachrichtungen vertreten, aus deren je unterschiedlichem Selbstverständnis sich medienpädagogische Forschung in den letzten Dekaden thematisch und methodisch ausgefächer hat.

Besonders deutlich wird dies in der Zweckformulierung der jeweiligen Fachgesellschaften, in der Medienpädagogik jeweils institutionalisiert ist.

So heißt es im Selbstverständnis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): „Die Mitglieder der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft setzen sich in Lehre und Forschung vor allem mit Fragen der Medienbildung und Medienerziehung, der Mediенsozialisation, dem Lehren und Lernen mit Medien/ Mediendidaktik auseinander“ (DGfE-Sektion Medienpädagogik). Medienpädagogische Forschung konzentriert sich hier also einerseits auf die Bedingungen und Möglichkeiten der pädagogischen Begleitung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen mediatisierter Lebenswelten und andererseits darauf, wie Prozesse des Lernens und Lehrens über die Einbindung von Medien bzw. die Gestaltung medialer Umgebungen gefördert werden können.

Im Unterschied zur Erziehungswissenschaft ist das Augenmerk der kommunikationswissenschaftlich orientierten pädagogischen Medienforschung vor allem der Analyse medialer Angebote und ihrer Rezeption gerichtet. So lässt das Selbstverständnis der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft DGPUK verlauten: „(…) die Medienpädagogik (gewinnt, Anm. d. Hrsg.) im Rahmen der Kommunikationswissenschaft ihre Identität in der Fokussierung der drei aufeinander bezogenen Ebenen der Angebote, der Rezeption und der Frage nach medienpädagogischen Konsequenzen und Praxisbezügen“ (DGPUK-Fachgruppe Medienpädagogik 2007). Medienpädagogische Forschung konzentriert sich hier also einerseits auf die Frage, welches orientierende bzw. desorientierende Potenzial Medien innewohnt, und sie hinterfragt andererseits, wie Medien (insbesondere von Kindern und Jugendlichen) in Gebrauch genom-

men werden mit dem Ziel, aus diesem Wissen Bedarfslagen und Ansätze für die Förderung von Medienkompetenz abzuleiten. Durch ihre Anbindung an die Kommunikationswissenschaft ist die medienpädagogische Forschung dieser Provenienz eng mit den Traditionen ihrer Bezugsdisziplin verbunden, was sich sowohl in der Terminologie als auch der Wahl der Forschungsansätze und -methoden widerspiegelt. Besonders deutlich wird dies mit Blick auf die theoretische Konzeptualisierung ihres zentralen Leitbegriffes *Medienkompetenz*, der von Dieter Baacke bekanntermaßen aus dem Konzept der kommunikativen Kompetenz extrapoliert und als medien-pädagogischer Grundbegriff begründet wurde. Kompetenz wurde hier weniger lerntheoretisch operationalisiert, denn vielmehr in Bezug auf jene Dimensionen, die als Voraussetzung dafür angesehen werden, an der gesellschaftlichen medialen Kommunikation zu partizipieren (Medienkritik und Medienkunde als Vermittlungsdimensionen sowie in Mediennutzung und Mediengestaltung als Handlungsdimensionen).

Nun sind diese Positionen aber nicht im Sinne voneinander völlig unabhängig existenter Handlungsfelder zu verstehen. In der konkreten Praxis zeigen sich Verwebungen und Übergänge nicht zuletzt infolge des Qualifizierungsprofils vieler Medienpädagog/inn/en, die in beiden Kontexten wissenschaftlich sozialisiert und/oder beruflich institutionalisiert sind. Hinzu kommen Entgrenzungstendenzen, die für die Pädagogik im Allgemeinen charakteristisch sind (vgl. hierzu auch die Beiträge zum 23. Kongress der DGfE in Müller, Bohne & Thole 2013), für die Medienpädagogik angesichts der vielfältigen und vielschichtigen Konsequenzen medialer Transformationsprozesse aber besonders evident sind. Infolge des Übertretens bislang als genuin medienpädagogisch deklarierter Gegenstandsfelder in den Wissenschaftshorizont anderer Disziplinen (z. B. Soziologie, Psychologie, Kulturwissenschaft) sind disziplinäre Grenzen verschwommen und es hat sich „eine Art innere Interdisziplinarität“ (Müller, Bohne & Thole 2013: 20) herausgebildet.

Entsprechend sinnvoller ist es vor diesem Hintergrund, die Spezialisierung medienpädagogischer Forschung als Konsequenz je unterschiedlicher Perspektiven und Erkenntnisinteressen zu denken, wie sie etwa in einer Definition von Tulodziecki (2011) aufgespannt sind: „Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen“ (Tulodziecki 2011: 13). Wohlwissend um die Gefahr, die zwischen den unterschiedlichen Perspektiven hervortretenden Übergänge und Nuancierungen in

einer überblicksartigen Systematisierung zu übergehen, möchten wir im Folgenden zumindest umrissartig jene zentralen Felder benennen, die sich in der gegenwärtigen medienpädagogischen Binnenlandschaft als markante Forschungsakzente abzeichnen und sich im vorliegenden Buch plastisch widerspiegeln.

Ein erstes Feld eröffnet sich mit der erkenntnisleitenden Frage nach dem Stellenwert von Medien für Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation. Ausgehend von der Allgegenwart und Handlungsrelevanz der Medien fokussiert der Begriff *Mediensozialisation* auf den Anteil von Medien an jenen „Prozessen, in denen Individuen in ihrer jeweiligen historisch bestimmten, gesellschaftlichen und kulturellen Lage sozial handlungsfähig werden“ (Vollbrecht & Wegner 2010: 9). Ihren paradigmatischen Ausgangspunkt hat diese Perspektive in der Abgrenzung medienpädagogisch orientierter Wissenschaftler/innen von der lange Zeit dominierenden Vorstellung einer einseitigen Beeinflussung der Menschen durch Medien und mediale Angebote, die insbesondere über kommunikationswissenschaftliche Inhaltsanalysen und medienzentrierte Wirkungsstudien als empirisch bestätigt galt (vgl. Schorb 2005b: 384). Überwiegend in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus (v. a. Blumer 1969; Mead 1978; Geulen 1977; Hurrelmann 2002) argumentierend, richtet die Mediensozialisationsforschung das Augenmerk dagegen „auf die symbolischen Deutungsleistungen der Subjekte, auf interaktive Interaktionen und die kommunikativen Aushandlungsprozesse (einschließlich ihrer gesellschaftlichen Bedingungen)“ (Vollbrecht & Wegner 2010: 10). Um das inter-aktive Moment dieser Prozesse besonders hervorzuheben, findet seit geraumer Zeit auch der Begriff der *Medienaneignung* Verwendung, der – entfaltet in der Tradition der *Kulturhistorischen Schule* der sowjetischen Psychologie (z. B. Schorb & Theunert 2000; Schorb 2007; Deinet 2010) oder den *Cultural Studies* (z. B. Mikos 1994; Winter 1995; Hepp 1998) – prinzipiell von einem sowohl aktiven als auch soziokulturell umfassend kontextualisierten Prozess des „Sich-zu-Eigen-Machens“ von Medieninhalten ausgeht. Die zunehmende Verquickung von Medien und Lebenswelten wird im Kontext der Mediensozialisationsforschung gegenwärtig vor allem in Rekurs auf zwei Begriffe diskutiert: Während mit dem Begriff der *Mediatierung* (z. B. Krotz 2007; Lundby 2009a; Livingston 2009) der Versuch unternommen wird, die unselbstständigen Momente Soziokultur und Medien in einem Transformationskonzept aufeinander zu beziehen, sucht der Begriff der *Konvergenz* (z. B. Theunert & Wagner 2006; Jenkins 2008), das strukturelle Zusammenwachsen von ehemals getrennten Medienanwendungen und -sphären in Angebot und Nutzung als einen Aspekt dieser Transformation theoretisch und empirisch greifbar zu machen. Die Suche nach adäquaten Modellen der Erhebung und Analyse dieser komplexen Medienaneignungsprozesse hat

in den letzten Jahren zu einer Renaissance sozialökologischer Forschungsansätze geführt. Die sozialräumliche Perspektive, die schon in den 1920er Jahren im Rahmen der Lebensweltanalyse von Großstadtkindern von Martha Muchow exponiert wurde, geht davon aus, dass Räume sich wesentlich durch die Handlungspraxen der Subjekte konstituieren, die sich (eben auch) Medien vor dem Hintergrund je unterschiedlicher Motive, Interessen und Kontexte zu eigen machen und Begrenzungen abhängig von der subjektiven Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung markieren. In den Blick genommen wird dabei nicht mehr allein die Funktion eines Mediums in konkreten lebensweltlichen Zusammenhängen, sondern vielmehr die ‚Medienumgebungen‘ oder ‚Medienumwelten‘, die das Ineinander greifen vieler Medien innerhalb konkreter Lebenszusammenhänge bedeuten (vgl. Kuttner & Jünger in diesem Band).

Als eine Handlungswissenschaft geht es der Medienpädagogik aber nicht allein darum, neue Erkenntnisse über den Zusammenhang von Medialität und Sozialisation im Sinne eines handlungsleitenden Grundlagenwissens zu generieren; sie ist seit jeher auch „um eine Verbesserung der Erziehungspraxis“ (Spanhel 2001: 2) bemüht. Zwei Handlungsfelder lassen sich hier benennen. Ein erstes Feld eröffnet sich mit der zentralen medienpädagogischen Zielperspektive der Medienkompetenzförderung. Es umfasst die traditionell als *Medienerziehung* bezeichnete pädagogische Praxis der Anleitung zur „kritisch-reflexiven Aneignung der Medien“ (Schorb 2005a: 240) und richtet sich forschungspraktisch in der Regel auf die Evaluation von medienpädagogischen Modellprojekten. Im Unterschied zur Mediensozialisationsforschung hat sich dieser Wissenschaftsbereich allerdings noch kaum etablieren und entwickeln können (vgl. Niesyto in diesem Band). Die Einschätzung der „Qualität und Nachhaltigkeit“ (Brüggen 2009: 20) unterschiedlicher Ansätze und Szenarien der Medienkompetenzförderung wird zwar zunehmend gefördert und mitunter auch finanziert; die Evaluation pädagogischer Praxissenzenarien war bislang jedoch eher darauf konzentriert, die Finanzierung von Projekten zu rechtfertigen, als durch eine systematische Forschungspraxis neue Erkenntnisse für die Praxis zu generieren bzw. „alternative medienpädagogische Programme und Handlungskonzepte zu entwickeln“ (Spanhel 2001: 2). Inides zeichnet sich mit der zunehmend eingeforderten („Keine Bildung ohne Medien!“), aber auch wachsenden Aufmerksamkeit für medienpädagogisches Handeln gerade im Bereich der Evaluations- und Praxisforschung gegenwärtig eine Entwicklung ab, mit der insbesondere zwei Entwicklungen verbunden sind: Erstens haben die medialen und demografischen Entwicklungen der vergangenen Dekaden zu einer Ausweitung des medienpädagogischen Aktionsradius geführt. Lebenslanges Lernen ist nicht zuletzt angesichts der anhaltenden Mediatisierung in

einer alternden Gesellschaft zum Schlüsselbegriff des Diskurses zur Wissensgesellschaft avanciert und trägt dazu bei, dass Ansätze und Modelle der Medienkompetenzförderung entwickelt und erprobt werden, die insbesondere der habituellen und biografischen Verfasstheit des Medienhandelns Rechnung tragen (z. B. Schäffer 2009; Schorb 2009; Hartung 2012). Zweitens hat der konstatierte Bedarf innovativer medienpädagogischer Modelle auch eine deutlich größere Experimentierbereitschaft ausgelöst, insofern mehr und mehr der Versuch unternommen wird, Forschung und Praxis in der wissenschaftlichen Begleitung stärker als ein Wechselverhältnis zu realisieren. Besonders anschaulich wird dies auch daran, dass in Vergessenheit geratene sozialwissenschaftliche Forschungsansätze wie die Aktions- und Handlungsforschung (vgl. Klafki 1973; Moser 1976) oder die Praxisforschung (vgl. Altrichter & Feindt 2008; Moser 2012) wiederentdeckt und vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen diskutiert werden (vgl. verschiedene Beiträge in diesem Band).

Gleiches ist im Bereich der *Mediendidaktik* zu beobachten, die als Teilgebiet der Allgemeinen Didaktik das zweite Feld im Bereich der medienpädagogischen Praxisforschung umreißt. Traditionell auf Erkenntnissen der empirischen Lehr-Lern-Forschung der Pädagogischen Psychologie beruhend, hat die mediendidaktische Forschung in den vergangenen Dekaden einen großen Aufschwung erfahren. Bekanntmaßen waren die großen „bildungstechnologischen Wellen“ in den 1970er und 1990er Jahren mit der Hoffnung verbunden, dass eine bestimmte Qualität von Medienanwendungen den Unterricht optimieren und damit „Bildungserfolge“ begünstigen könne. Im Umkreis der sich etablierenden seriösen Forschungsszene ist jene Euphorie inzwischen einer weitaus pragmatischeren und realitätsnäheren Perspektive gewichen, in der auch die lange Zeit vorherrschende „produktorientierte Forschung“ (Kerres 2005: 8) hinterfragt wird. Zeitgeschichtlicher Hintergrund dieser Perspektiverweiterung ist einerseits der mit der zunehmenden Digitalisierung sich vollziehende Bedeutungszuwachs informeller Lernkontexte, wie beispielweise der „Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung und betrieblichen Bildungsarbeit sowie das nicht institutionalisierte, informelle Lernen im Kontext von Arbeit und Freizeit“ (Kerres 2008: 116). Andererseits wird zur Kenntnis genommen, dass digitale Medien nicht nur Hilfsmittel oder Werkzeuge sind, mit welchen pädagogische Situationen gestaltet und Lehrziele erreicht werden können, sondern diese selbst einen raumdefinierenden oder erzeugenden Charakter haben. Neue Forschungsansätze betonen, dass die Qualität mediengestützter Lernangebote nur in Relation zu den komplexen situativen Bedingungen und sozialen Konstellationen ihrer Einbindung gedacht werden könne und sich nicht durch einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhän-

ge beschreiben und erklären ließen. In Rekurs auf die zeitgenössische internationale Diskussion um das Forschungsprogramm des *Instructional Design* (z. B. Gagné & Briggs 1979) gewinnt damit eine prozess- und gestaltungsorientierte Forschung an Bedeutung, die sich zwar als präskriptiv versteht, methodisch aber einem empirisch-analytischen Zugang verpflichtet sieht (vgl. Preußler, Kerres & Schiefner-Rohs in diesem Band). Allgegenwärtig ist in diesem Zusammenhang die Rede von der *Design-Based Research*, „unter der Forschungsansätze gefasst werden, die didaktische Innovationen in realen Lehr-Lern-Kontexten entwickeln und untersuchen“ (Kerres 2005: 14).

Von diesen Perspektiven abzugrenzen ist ein Forschungsfeld, das im Kontext der Medienpädagogik gewiss als Jüngstes zu bezeichnen ist. Mit dem Etikett *Medienbildung* wird hier nun genau jene Dimension von Lernprozessen in den Blick genommen, die weniger intendiert, vermittlungsbezogen und pädagogisch-institutionell gerahmt sind, denn vielmehr auf Lernprozesse abstellt, die ein prinzipiell unabgeschlossenes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst darstellen und damit „nicht in einem Outputmodell oder einem Kompetenzkatalog ‚fest-stellbar‘ sind“ (Fromme & Jörissen 2010: 50). Der Begriff der Medienbildung hat in den vergangenen Jahren nicht nur eine vergleichbare Resonanz wie der Medienkompetenzbegriff in den 1990er Jahren gefunden, er teilt auch dessen Schicksal eines undifferenzierten und mithin parolenhaften Gebrauchs (vgl. Jörissen 2011: 211), was sich nicht zuletzt und besonders markant an seiner forschungspraktischen Umsetzung zeitigt. Es sei hier nur das Stichwort PISA genannt und auf die problematische Tendenz verwiesen, dass mit der Widmung „Empirische Bildungsforschung“ zumeist „Forschung vom Typ internationaler Schulleistungsvergleiche“ gemeint ist (Koller 2006: 109). Aber auch in der wissenschaftlichen Gemeinschaft präsentiert sich ein ausgesprochen großes Spektrum von Ansätzen, Medienbildung theoretisch zu bestimmen (z. B. Aufenanger 2000; Meyer 2002; Meder 2007; Sesink 2007; Bachmair 2009; Pietraß 2010; Spanhel 2007; Jörissen & Marotzki 2009). Dabei wird der Bildungsbegriff nur selten philosophisch hergeleitet, sondern häufig nur mehr als zeitgemäßes Synonym oder Verlängerung des (angesichts medialer Entwicklung als unzureichend erklärten) Medienkompetenztheorems gebraucht. Noch wenig fundiert ist überdies, wie denn das theoretische Kompositum Medien-Bildung empirisch zu denken und so auch zu explorieren ist. Ein umfangreicheres Programm, das die subjektivierenden Aspekte von Medienbildungstheoretisch inspiriert zu erschließen sucht, ist der Ansatz der *Strukturalen Medienbildung* von Jörissen und Marotzki (2009). Ausgehend von der Grundannahme, dass die konstitutiven Dimensionen von Medien weniger auf der „Oberfläche ihres Erscheinens“ als vielmehr „in

ihrer immanenten Strukturiertheit“ (Jörissen 2011: 222) zu finden seien, schlagen die Autoren ein Forschungsprogramm vor, dass die „Bildungsgehalte und implizite[n] Bildungschancen von Medien über die strukturanalytische Thematisierung von Medienprodukten und medialen sozialen Arenen“ (ebd.: 40) zu destillieren verspricht. In einer Kombination aus klassischen Bildungstheorien und modernen Ansätzen der Bild-, Film- und Internetforschung haben Jörissen und Marotzki im Rahmen der universitären Lehre unterschiedliche Zugänge entwickelt, visuelle, audiovisuelle und multimediale Medienphänomene zu analysieren (vgl. Ruge & Könitz in diesem Band).

Fragen wir vor dem Horizont jener Breite und Fülle an praktischen Fragen und gesellschaftlichen Problemstellungen, an wissenschaftlichen Traditionslinien und fachbezogenen Erkenntnisinteressen nun danach, was denn die Spezifität medienpädagogischer Forschung ausmacht, dann müssen wir eingestehen, dass diese kaum mehr unter einem Label zu bannen ist, sondern sich vielmehr in ganz unterschiedlichen Ausprägungen manifestiert. Bereits die in den einzelnen Perspektiven mitgeführten Leitbegriffe Sozialisation, Erziehung, Didaktik und Bildung führen als „Handlungsmandate“ (Spanhel 2011: 97) zu gänzlich „unterschiedlichen Zugangsweisen, Beschreibungen und Abgrenzungen“ (ebd.). Medienpädagogische Forschung in dieser pluralen Gestalt und inneren Differenzierung nicht nur anzuerkennen, sondern auch zu schärfen und gleichsam Räume für binnenperspektivische Grenzgänge und Inspirationen zu eröffnen, betrachten wir als eine entscheidende Voraussetzung für eine selbstbewusste Profilierung der Medienpädagogik als einer multiperspektivischen und integralen Wissenschaft (Schorb 2006). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist der vorliegende Band nicht etwa, wie der Titel suggeriert, als Status quo der medienpädagogischen Forschung zu verstehen, denn vielmehr als ein offener Blick auf unterschiedliche Perspektivierungen innerhalb verschiedener medienpädagogischer Diskurse. Er soll inspirieren zur Reflexion und einladen zu einem Diskurs, der offen ist und bleiben sollte.

Teil I: Zwischenbilanz und Standortbestimmung – Grenzen und Möglichkeiten medienpädagogischer Forschung

Auf paradigmatische Unterschiede abhebend und ihre methodologischen Konsequenzen reflektierend beginnt dieser Band. Drei Beiträge reflektieren das Spektrum medienpädagogischer Forschung ebenso wie ihre erkenntnistheoretische Verortung und ihren Bezug zur Praxis. Damit konturieren sie methodologische und methodische Problemstellungen, die in den anschließenden Beiträgen auf un-

terschiedliche Gegenstandsbereiche bezogen wieder aufgriffen und anhand von Beispielen spezifiziert werden.

In einer kritischen Überblicksdarstellung zeigt *Hans-Dieter Kübler* zunächst, wie komplex und wenig strukturier- und abgrenzbar das mediapädagogische Forschungsfeld ist. Denn ungemein heterogen, widersprüchlich und diffus stellten sich ihre Handlungs- und Untersuchungsfelder dar, die sich nur vordergründig abgrenzen und spezifizieren ließen. Mediapädagogische Erkundungen seien jeweils von ganz unterschiedlichen Konzepten und Zielsetzungen, von gegensätzlichen Erfahrungen und Normen, von differierenden, historisch abhängigen Bestimmungen des Aufgaben- und Gegenstandsbereichs geprägt, was sich unweigerlich auch im Verständnis der Methoden niederschlagen würde. Nicht zuletzt aus diesem Grund würden die Verwendung von Singular und bestimmtem Artikel in der Rede von *der* Mediapädagogik einen unhaltbaren Euphemismus markieren. Aus der Heterogenität des Gegenstandsbereichs resultiere wenig überraschend, dass sich Leerstellen und Desiderata in der Erkundung empirischer Wirklichkeit offenbaren, bezogen auf ihre inhaltlichen Felder ebenso wie auf ihre Selbstreflexion und -evaluation.

Die Breite und Reichweite mediapädagogischer Forschung reflektiert auch *Heinz Moser*. Viele Fortschritte seien in den letzten Jahren gemacht worden; vieles sei aber auch ungeschehen geblieben. Für eine expansive Wissenschaftsdisziplin sei die Zahl mediapädagogischer Forschungsarbeiten letztlich zu gering. Besonders problematisch erscheint ihm aber, dass diese von jenem Phänomen eingeholt worden seien, welches in den angloamerikanischen Diskursen als „Krise der Repräsentation“ (Denzin & Lincoln 2005: 18) bezeichnet wird. Denn es stelle sich sowohl in der quantitativen wie in der qualitativen Forschung immer häufiger die Frage, ob die gemessenen Daten den Phänomenen selbst noch entsprächen. Mit Blick auf die ebenso viel zitierten wie handlungsrelevanten quantitativen Nutzungsstudien (z. B. KIM, JIM & FIM) bestehe in einer Zeit des schnellen Technologiewandels beispielsweise die Gefahr, dass die Rekonstruktion des Nutzerverhaltens zum Datenkonstrukt werde. Zu hinterfragen seien aber auch die Grenzen qualitativer Untersuchungsszenarien, so etwa das (letztlich positivistische) Bestreben eines Ausschlusses von Subjektivität durch eine regelgeleitete Kontrolle. In einem kurSORischen Durchgang durch den amerikanischen Diskurs, der diesen Aspekt sehr viel offener und konstruktiver thematisieren würde, plädiert Moser mit dem methodologischen Ansatz der Abduktion für einen ebenso selbstverständlichen wie systematischen Einbezug des Forschenden selbst. Exemplarisch knüpft er dabei an die aktuelle Diskussionen um die *Design-based Research* an.

und zeigt, dass in dem zuweilen als Novum deklarierten Ansatz viele Elemente der Aktionsforschung der 1970er Jahre wieder aufgegriffen würden.

Um eine Überwindung erkenntnistheoretisch postulierter Polarität geht es auch im Beitrag von *Gabi Reinmann* und *Werner Sesink*. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist das aktuelle forschungsmethodische Profil der Bildungswissenschaft, das sich trotz aller Bemühungen bis heute den meisten integrativen Kräften widersetzt habe. So würden hermeneutische und empirische Zugänge als divergente Modelle teils parallel zu unterschiedlichen Zwecken, teils als widerstreitende Zugänge mit der gegenseitigen Kritik verwendet, jeweils dem Gegenstand oder Anspruch der Bildungswissenschaft nicht gerecht werden. Demgegenüber argumentieren die Autorin und der Autor, dass gesellschaftliche bzw. praktische Begründungen ebenso wie wissenschaftsimmanente Argumente speziell in der Bildungswissenschaft aufgrund ihres Gegenstands aber doch ohnehin eng aufeinander bezogen seien bzw. gar einander bedingen würden. Aus dieser Perspektive unternehmen sie den Versuch, eine integrale Entwicklungsforschung als Methodik zu begründen, die das aktuelle Profil der Disziplin nicht nur ergänzen, sondern auch spezifischer machen soll. Inspiriert von entwicklungsorientierten Forschungsstrategien anderer Fachbereiche – etwa Architektur, Ingenieurwissenschaften, (Wirtschafts-)Informatik und Designforschung – entwickeln sie eine Forschungsperspektive, die der Spezifität von Bildungsprozessen (als grundsätzlich kontingenten und sich einer geplanten Steuerung widersetzenden Prozessen) gerecht wird und Forschung und Praxis als symbiotisches Verhältnis einer pädagogischen *Ermöglichung* exponiert.

Teil II: Fokus Medienhandeln – Veränderung als Herausforderung medienpädagogischer Forschung

Die von Moser (Teil 1) als *eine* Krise der Repräsentation angeführte Herausforderung medienpädagogischer Forschung, die er im Spannungsfeld empirischer Exploration und dynamischer Medienrealität sieht, ist Gegenstand des zweiten Buchkapitels. Die mit der Digitalisierung und Vernetzung von Alltagsaktivitäten verbundene Konvergenz des Medienhandelns hat zur Folge, dass Kindern und Jugendlichen heute ein kaum noch überschaubares und sich stetig wandelndes Angebotsspektrum zur Verfügung steht. Auf forschungsmethodischer Ebene stellt diese Entwicklung nicht zuletzt eine Herausforderung dar, da Prozesse der Medienaneignung immer weniger als Nutzung einzelner Endgeräte, sondern nur mehr als komplexes und dynamisches Ineinandergreifen medialer Räume nachzuvollziehen sind. Diese Prozesse, ebenso wie die vielfältigen Verwebun-

gen zwischen individuellen sozialen und medialen Lebenswelten zu rekonstruieren, ist Anliegen einer Langzeitstudie, deren Augenmerk insbesondere auf die Bedeutung von Medialität für Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation gerichtet ist. In ihren Ausführungen skizzieren *Claudia Kuttner* und *Nadine Jünger* Hintergrund, Fragestellungen und Untersuchungsdesign, diskutieren methodische Hürden und Möglichkeiten ihrer Überwindung. Auch *Stefan Iske* setzt sich in seinem Beitrag mit den Implikationen der Zeitlichkeit des Handelns und den daraus resultierenden methodischen Konsequenzen für die medienpädagogische Forschung auseinander. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die These, dass zeitliche Verläufe und Prozesse in der gegenwärtigen quantitativen medienpädagogischen Forschung keine angemessene Berücksichtigung finden und die Analyse von Verlaufsdaten in der Forschungspraxis weit hinter den möglichen Erkenntnispotenzialen zurückbleibt. Dies sei umso erstaunlicher, als mit zentralen Begriffen wie „Bildung“, „Lernen“, „Erziehen“ nicht nur auf Resultate rekurriert werde, sondern immer auch auf Prozesse und Verläufe, die in der Zeit stattfinden. Ausgehend von dieser Kritik stellt Iske unterschiedliche empirische Verfahren vor, die das Moment der Zeitlichkeit explizit und systematisch als Erkenntnisschwerpunkt exponieren.

Teil III: Fokus Artikulation – Bildungspotenziale als Gegenstand medienpädagogischer Forschung

Von besonderem Interesse insbesondere für bildungstheoretisch inspirierte Forschungsarbeiten ist die Analyse medialer Artikulationen. Die Bildungspotenziale von Medien und Medialität, so etwa der Grundgedanke der Strukturalen Medienbildung, seien in der Distanz entfaltenden Entäußerung von Erfahrungen ebenso zu sehen, wie ihrer (mitunter irritierenden oder zumindest inspirierenden) Aufführung in sozialen Räumen. Die Autor/inn/en des dritten Kapitels widmen sich beiden Aspekten mit je unterschiedlichen methodischen Ansätzen und Fragestellungen.

In der bisherigen medienpädagogischen Forschung, so *Wolfgang Ruge* und *Christopher Könitz*, sei eine Dominanz der Rezeptions- bzw. Nutzungsforschung zu konstatieren, was unter anderem daran sichtbar werde, dass in einschlägigen medienpädagogischen Veröffentlichungen weniger der Gestalt medialer Artikulationen als vielmehr der Rekonstruktion ihrer Wahrnehmung, Rezeption oder Aneignung Beachtung geschenkt werde. Von diesem Desiderat inspiriert, entwickeln die Autoren in ihrem Beitrag einen eigenen Ansatz, der eine theoriegenerierende bildungsorientierte Forschung auf der Basis von Medienanalysen er-

möglichen soll. In der Annahme, dass Bildungspotenziale in der Struktur der Medien verortet sind, mithin für jede Artikulationsform also eine eigene Analysemethode unabdingbar ist, plädieren sie für eine Erweiterung der von Jörissen und Marotzki (2009: 101f.) entwickelten strukturalen Filmanalyse um den Forschungsstil der Grounded Theory. Ihren eigenen methodischen Zugang illustrieren die Autoren anhand einer beispielhaften Kodierung einer Sequenz aus dem Film „2046“ (R: Wong Kar-Wai).

Inwiefern sich Bildungsprozesse über mediale Artikulationen erschließen lassen, fragt auch *Sarah Kuschel*. Den Ausgangspunkt ihres Beitrags bildet der Erkenntnishorizont einer entstehenden Dissertation. Ebenso am Forschungsprogramm der Grounded Theory orientiert, rekonstruiert die Autorin in narrativ-biografischen Interviews, wie Bildungsprozesse im Kontext bildnerischen Gestaltens in der nachberuflichen und -familiären Lebensphase verlaufen und welche Wirkungen diese auf die Gestaltung der Lebensphase Alter haben können. Fotografien exemplarischer Arbeiten werden dabei neben verbalen Selbstanntarnationen als eine weitere Form des Datenmaterials in die Auswertung einbezogen. Nach einer dezidierten Darstellung ihres methodologischen und methodischen Vorgehens diskutiert die Autorin Potenziale und Herausforderungen, die mit dem Einbeziehen bildnerisch medialer Artikulationen verbunden sind, und stellt erste Überlegungen zur Weiterentwicklung des methodischen Verfahrens an.

Teil IV: Fokus Medienpraxis – Lernen und Bildung als Zielperspektiven medienpädagogischer Forschung

Wohl auch unter dem Einfluss des Kongresses ‚Keine Bildung ohne Medien‘ (März 2011), auf dem unisono eine größere Breitenwirksamkeit und Nachhaltigkeit mediенpädagogischer Aktivitäten gefordert wurde, reflektiert ein Großteil der Autor/inn/en dieses Bandes Möglichkeiten und Grenzen einer Praxisforschung in unterschiedlichen Lern- und Bildungskontexten, die den Gütekriterien einer gegenstandsangemessenen, transparenten und intersubjektiv überprüfbarer Forschung gerecht werden soll. In ebenso kritischer wie konstruktiver Relektüre jener Vorbehalte, die in den 1970er Jahren die wissenschaftliche Seriosität der Aktions- und Praxisforschung in Abrede gestellt haben, und unter Rekurs auf zeitgenössische Re-Modellierungen werden Grenzen thematisch und neue Möglichkeiten sichtbar gemacht.

Eröffnet wird diese Auseinandersetzung mit einem Beitrag von *Horst Niesyto*. Ausgehend von einer allgemeinen Einordnung und Diskussion von Gegenstand und Ansätzen der Praxisforschung kommt er zu dem Schluss, dass diese

sich noch weitgehend auf die Dokumentation und Evaluation einzelner Modellprojekte konzentriert; hingegen sich bislang noch keine kontinuierliche Forschung und Theoriebildung entfalten konnte. Allerdings fänden sich Hinweise mit theoretischem wie praktischem Erkenntnisgewinn z. B. im Teilbereich der aktiven Medienarbeit, so etwa das Problem der „Mittelschichtlastigkeit“ der Medienpädagogik (Niesyto 1998), des Einflusses habitueller Muster auf medienpädagogisches Handeln (z. B. Biermann 2009; Kommer 2010) oder die Relevanz präsentativ-symbolischer Ausdrucksformen (Niesyto 2000; Wagner 2008). Zugleich diskutiert der Autor Möglichkeiten, medienpädagogische Praxis (im Sinne medialer Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen) in Forschungsdesigns zu integrieren und als spezifische Quelle für wissenschaftliche Forschung zu nutzen (z. B. Holzwarth 2008).

Ein Aspekt, der von Bildungsadministrationen und Finanziers medienpädagogischer Projekte zunehmend erwartet und im Kontext medienpädagogischer Diskurse ausgesprochen kontrovers diskutiert wird, ist die Frage nach der Mess- und Überprüfbarkeit von Medienkompetenz. Ausgehend vom Bedarf einer medienbezogenen Grundbildung im Bereich der Lehrerbildung argumentieren Johannes Zylka, Wolfgang Müller und Günter Dörr für eine Notwendigkeit, entsprechende Methoden zu entwickeln. Dabei kommen auch sie zum Ergebnis, dass es kaum ein einzelnes, flächendeckend geeignetes Instrument geben kann, das diesem Anliegen gerecht werden könne. Als gangbaren Lösungsweg schlagen sie deshalb den Ansatz der „Media Literacy Assessment Design Patterns“ vor, den sie als theoretische Grundlage und Ausgangspunkt im Sinne einer Möglichkeit zur Strukturierung und Sammlung von Best Practices sehen. Weniger auf eine Bewertung des Status quo medienbezogener Kompetenzen als vielmehr auf eine partizipative und entwicklungsorientierte Evaluationspraxis hebt der Beitrag von Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath ab. Ausgehend von einem Verständnis, das Bildungsprozesse nicht als messbaren „Output“ versteht, die von Determinanten und intervenierenden Variablen abhängen, sondern vor allem das Ergebnis der freien Eigentätigkeit des sich bildenden Individuums in sozialen und unter sozialen Bedingungen sind, schlagen sie einen Weg der pädagogischen Praxisforschung ein, der verschiedene Bildungs- und Forschungspartner/innen in einem gemeinsamen Aktionsraum vernetzt. Bezugnehmend auf die Kapitalsorten- und Habitustheorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1983, 1992), das Forschungsprogramm der *Grounded Theory* und die *Action Research* stellen sie ein Forschungsprogramm vor, dass sie als *Grounded Practice* bezeichnen. Anschaulich und greifbar werden ihre Überlegungen am Beispiel eines mehrjährigen Forschungs- und Interventionsprojekts, in dem im Rahmen ei-

nes Bildungsnetzwerks aus Kommune, Universität, Kindertagesstätten, Familien, Wissenschaftlern, Erzieherinnen und Studierenden die Medienkompetenz von Kindern und Erzieherinnen erhoben, entwickelt und metakognitiv reflektiert wurde.

Als Pendant einer solchen entwicklungsorientierten Evaluationsforschung im Praxisfeld Medienerziehung werden in der Mediendidaktik gegenwärtig Potenziale und Möglichkeiten einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung ausgelotet. *Annabell Preußler, Michael Kerres* und *Mandy Schieffner-Rohs* hinterfragen die übliche Rede von Forschung und Entwicklung und argumentieren, dass das interdependente Zusammenspiel beider Momente gerade für didaktische Fragen von Bedeutung sei, da die Gestaltung von Medien und medialen Umwelten mit dem Ziel verbunden ist, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen. Zugleich sei mediendidaktisches Wirken stets mit komplexen sozialen Konstellationen konfrontiert, die sich nicht durch einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beschreiben und erklären ließen und damit analytisch nie vollständig zu durchdringen seien. Gestaltungsaussagen (Modelle und Vorgehensweisen) seien vielmehr mit unterschiedlichen Forschungsdesigns zu erzielen. In Rekurs auf die zeitgenössische internationale Diskussion um das Konzept des *Instructional Design* schlagen die Autor/inn/en eine Systematisierung für eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor. Als einen wichtigen Aspekt heben sie hier die Rolle der Forschenden als involvierte Akteurinnen bzw. Akteure hervor, da sich hieraus gänzlich unterschiedliche Vorgehensweisen und Forschungsdesigns ergeben würden. Erläutert und illustriert werden ihre Ausführungen anhand des deutsch-niederländischen INTERREG-Projektes „School-IT Rhein-Waal“, das durch die Nutzung persönlicher digitaler Geräte Potenziale einer breiten Verankerung neuer Lernformen in der Schule auszuloten suchte.

Möglichkeiten einer größeren Handlungsrelevanz mediendidaktischer Forschung loten auch *Gerhard Tulodziecki, Silke Grafe* und *Bardo Herzig* aus. In kritischer Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten und Grenzen, die sie den unterschiedlichen Ansätzen der sozialwissenschaftlichen Praxisforschung, insbesondere dem *Design-based Research-Ansatz* verbunden sehen, entwickeln sie einen Zugang, der einerseits die positiven Merkmale experimenteller Forschung besonders akzentuiert und andererseits bestimmte Schwächen zu vermeiden sucht. Am Beispiel der mediendidaktischen Frage nach dem lernförderlichen Einsatz von Computersimulationen im Unterricht (Schulung von Problemlösungskompetenz) zeigen sie, dass sowohl die Forderungen nach Praxisrelevanz als auch nach Theorieentwicklung und empirischer Kontrolle zu ihrem Recht kommen können. Dabei gehen sie davon aus, dass es mit dem skizzierten Verfahren besser gelingen kann, Neuheit und Nützlichkeit (als zwei Gütekriterien für Design-

based Research) mit den klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität zu verbinden.

Wir hoffen, mit den Beiträgen des Bandes die Reflexion und Diskussion über Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung beleben zu können, und wünschen allen Leser/inne/n eine inspirierende Lektüre.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Feindt, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper & Böhme (2008): 449–466
- Bachmair, Ben (2009): *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. Wiesbaden: Springer VS
- Biermann, Ralf (2009): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. In: *Online-Zeitschrift Medienpädagogik*. URL: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/biermann0908.pdf> (10.09.2013)
- Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley, California, USA: University of California Press
- Brüggen, Niels (2009). Fragen an eine medienpädagogische Evaluationsforschung. In: *medien + erziehung*. 3/2009. 20–23
- Cleppien, Georg & Lerche, Ulrike (Hrsg.) (2010): *Soziale Arbeit und Medien*. Wiesbaden: Springer VS
- DGPPuK-Fachgruppe Medienpädagogik: Zum Selbstverständnis der Fachgruppe URL: <http://www.dgpuk.de/fachgruppenad-hoc-gruppen/medienpadagogik/selbstverstandnis/> (20.09.2013)
- DGfE-Sektion Medienpädagogik: Zur Sektion. URL: <http://www.dgfse.de/sektionen-kommissionen/sektion-12-medienpaedagogik/ueber-die-sektion.html> (15.09.2013)
- Denzin, Norman K. & Lincoln Yvonna S. (2005a): The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin & Lincoln (2005b): 1–32
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (2005b): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
- Deinet, Ulrich (2010): Aneignung öffentlicher und virtueller Räume durch Jugendliche. In: Cleppien & Lerche (2010): 37–51
- Fromme, Johannes & Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: *medien + erziehung*. 5/2010. 46–54
- Gagné, Robert M. & Briggs, Leslie J. (1974): *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Ganguin, Sonja; Meister, Dorothee (Hrsg.) (2012): *Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen*. Schriftenreihe „Schriften zur Medienpädagogik“ (Bd. 45). München: kopaed

- Geulen Dieter (1977): *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Grell, Petra & Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.* München: kopaed
- Hartung, Anja (2012): Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse in der intergenerationalen medienpädagogischen Praxis. In: Ganguin & Meister (2012): 111–121
- Helsper, Werner & Böhme, Jeannette (Hrsg.) (2008): *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS
- Hepp, Andreas (1998): *Fernsehaneignung und Alltagsgespräche. Fernsehnutzung aus der Perspektive der Cultural Studies.* Opladen: Leske + Budrich
- Holzwarth, Peter (2008): *Migration, Medien und Schule. Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Schriftenreihe Medienpädagogische Praxisforschung (Bd. 3). München: kopaed
- Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie.* Weinheim und Basel: Beltz
- Hüther, Jürgen & Schorb, Bernd (Hrsg.) (2005): *Grundbegriffe Medienpädagogik.* München: kopaed
- Jenkins, Henry (2006): *Convergence Culture.* New York und London: New York University Press
- Jörissen, B.; Marotzki, W. (2009): *Medienbildung – Eine Einführung.* Bad Heilbrunn
- Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Grell & Niesyto (2011): 211–235
- Kerres, Michael (2005): Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. URL: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/mdidaktikkerres_0.pdf (07.09.2013)
- Kerres, Michael (2008): Mediendidaktik. In: Sander, von Gross & Hugger (2008): 116–122
- Klafki, Wolfgang (1973): Handlungsforschung im Schulfeld. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19. (4). 487–516
- Koller, Hans-Christoph (2006): Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ponratz, Wimmer & Nieke (2006): 108–124
- Kommer, Sven (2010): *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden.* Leverkusen: Budrich UniPress
- Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Livingstone, Sonia (2009) On the mediation of everything: ICA presidential address 2008 *Journal of communication* 59. (1). 1–18
- Lundby, Knut (2009a): Media Logic. Looking for Social Interaction. In: Lundby (2009b): 101–119
- Lundby, Knut (Hrsg.) (2009b): *Mediatization. Concept, changes, consequences.* New York: Peter Lang
- Mead, George H. (1978): *Geist, Identität und Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In: Sesink, Kerres & Moser (2007): 15–44
- Mikos, Lothar (1994): *Fernsehen im Erleben der Zuschauer.* Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin/München: Quintesenz
- Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich (1935): *Der Lebensraum des Großstadtkindes.* Hamburg: Riegel
- Moser, Heinz (2012): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Freiburg: Lambertus

- Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg: Lambertus
- Moser, Heinz (1975): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel
- Müller, Hans-Rüder; Bohne, Sabine & Thole, Werner (2013a): Aktuelle Grenzgänge in der Erziehungswissenschaft. Einführung. In: Müller, Bohne & Thole (2013b): 19–25
- Müller, Hans-Rüder; Bohne, Sabine & Thole, Werner (Hrsg.) (2013b): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen*. Opladen: Barbara Budrich
- Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Studie im Auftrag des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest. Baden-Baden und Ludwigsburg. URL: <http://www.mfps.de/fileadmin/Einzelstudien/soziokulturell.pdf> (20.09.2013)
- Niesyto, Horst (1998): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Schlussvortrag auf dem „Forum Kommunikationskultur 1998“ der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK). URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/niesyto_mediennaed/niesyto_mediennaed.html (20.09.2013)
- Paus-Haase, Ingrid & Schorb, Bernd (Hrsg.) (2000): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: Ein Arbeitsbuch*. München: kopaed
- Pietraß, Manuela (2010): Medienbildung. In: Tippelt & Schmidt (2010): 499–512
- Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael & Nieke, Wolfgang; (Hrsg.) (2006): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus
- Sander, Uwe; von Gross, Friederike & Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS
- Schäffer, Burkhard (2009): Mediengenerationen, Medienkohorten und generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zum Generationenansatz in der Medienforschung. In: Schorb, Hartung & Reißmann (2009): 31–50
- Schorb, Bernd (2009): Erfahren und neugierig – Medien und höheres Lebensalter. In: Schorb, Hartung & Reißmann (2009): 319–327
- Schorb, Bernd (2007): Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikate ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In: Wirth, Stiehler & Wünsch (2007): 252–261
- Schorb, Bernd (2006): Argumente für eine integrale Medienpädagogik. In: Theunert (2006): 17–21
- Schorb, Bernd (2005a): Medienerziehung. In: Hüther & Schorb (2005): 240–243
- Schorb, Bernd (2005b): Sozialisation. In: Hüther & Schorb (2005): 381–389
- Schorb, Bernd; Hartung, Anja & Reißmann, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase & Schorb (2000): 33–57
- Sesink, Werner, Kerres, Michael & Moser, Heinz (Hrsg.) (2007): *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: Springer VS
- Spanhel, Dieter (2001): Die Bedeutung pädagogischer Evaluationsforschung an einem Beispiel responsiver Evaluation. Kurzbericht zum Workshop. Arbeitstagung „Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, 30. November bis 01. Dezember 2001 am 01.12.2001 im L3, Institut für Erziehungswissenschaften erstellt von Ritter-Gredl Angelika. URL: http://www.uibk.ac.at/wiwiwi/home/tagung/pdf/spanhel_von_ritter_gredl_angelika.pdf (07.09.2013)
- Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Grell & Niesyto (2011): 95–120

- Spanhel, Dieter (2007): Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Sesink, Kerres & Moser (2007): 33–54
- Theunert, Helga (Hrsg.) (2006): *Bilderwelten im Kopf*. München: kopaed
- Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2010): *Handbuch Bildungsforschung* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Grell & Niesyto (2011): 11–39
- Vollbrecht, Ralf & Wegner, Claudia (2010) (Hrsg.): *Handbuch Mediенsozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wagner, Ulrike (Hrsg.) (2008): *Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München: kopaed
- Wagner, Ulrike & Theunert, Helga (Hrsg.) (2006). *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*. München: Reinhard Fischer
- Winter, Rainer (1995): *Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess*. München: Quintesenz
- Wirth, Werner; Stiehler, Hans-Jörg & Wünsch, Carsten (Hrsg.) (2007): *Dynamisch-transaktional denken. Theorie und Empirie der Kommunikationswissenschaft*. Köln: Halem

Teil I: Zwischenbilanz und Standortbestimmung

**Grenzen und Möglichkeiten
medienpädagogischer Forschung**

Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz

Hans-Dieter Kübler

Abstract: In einem kritischen Überblick wird gezeigt, wie komplex und heterogen das medienpädagogische Forschungsfeld ist. Medienpädagogische Erkundungen sind jeweils von ganz unterschiedlichen Konzepten und Zielsetzungen, von gegensätzlichen Erfahrungen und Normen, von differierenden, historisch abhängigen Bestimmungen des Aufgaben- und Gegenstandsbereichs geprägt, was sich unweigerlich auch im Verständnis der Methoden niederschlägt. Zugleich resultieren aus der Heterogenität des Gegenstandsbereichs Leerstellen und Desiderata, die als Herausforderung künftiger Unternehmungen in der Exploration empirischer Wirklichkeit zu sehen sind.

1. Analysefelder und -aufgaben

Wer Entwicklungen, Stand und Perspektiven der Methoden medienpädagogischer Forschung (Paus-Haase & Schorb 2000; Paus-Haase et al. 2002; Neuß 2005), damit mittelbar auch ihre Ergiebigkeit, aber auch ihre Defizite (zwischen-)bilanzieren will, kommt nicht umhin, sich mit einigen grundsätzlichen terminologischen und theoretischen Prämissen zu befassen und sie zumindest annähernd einzugrenzen. Zunächst dürfte darüber Einverständnis zu erzielen sein, dass Methoden Verfahren und Instrumente zur Erforschung, Explikation und Reflexion eines Untersuchungsfeldes sind. Ansätze sind darüber hinaus theoretisch begründete und methodologische Operationalisierungen bzw. Untersuchungsdesigns, um die gewählten Erkenntnisinteressen und Fragestellungen entsprechend dem anerkannten Forschungsstand und Methodenrepertoire in transparente, möglichst systematische Forschungsvorhaben zu überführen.

Dabei gilt es zu beachten, dass Sozial- und Kulturwissenschaften – anders als Naturwissenschaften – es nie mit puren physischen Untersuchungsobjekten und ihrem strukturellen Zusammenwirken (etwa kausaler, mechanischer oder or-

ganischer Art) zu tun haben, sondern jeweils mit von Individuen und ihren sozialen Gruppierungen erzeugten und perzipierten Konstrukten dieser Objektwelten – demnach mit jeweils zwei Wirklichkeiten (sofern man einem gemäßigt Konstruktivismus anhängt) oder nur mit einer konstruierten, symbolischen Wirklichkeit (sofern man dem radikalen Konstruktivismus frönt): Individuen perzipieren, interpretieren, generieren ihre Wirklichkeiten und handeln in diesen physischen, sozialen und symbolischen Wirklichkeiten, deuten und erzeugen sie dadurch ständig neu, so dass weder sie noch die Beobachter letztlich exakt unterscheiden können, wo Grenzen und Grade von physischen Begebenheiten einerseits und deren Konstruktionen, Interpretationen und Reproduktionen andererseits verlaufen.

Bei Medien verkomplizieren sich diese Sachverhalte, sind sie doch auf der gegenständlichen Ebene Techniken, Apparate, Mittel, Organisationen, Produktionsstätten mit all ihren vielfältigen Komponenten, auf der nächsten symbolischen Ebene diverse Inhalte, Botschaften, Formate, professionelle ästhetische Produkte und Kommunikationsstrategien in vielfältigen Zeichensystemen (Sprache, Bilder, Töne, visuelle Dynamiken) und sind sie letztlich dadurch – gewissermaßen in dritter Dimension – sich zunehmend verselbständigte Symbol- und Erfahrungswelten mit Reproduktionen, Reflexionen, Interpretationen, Kommentare, endlich mit Konstrukten und Kreationen tendenziell der gesamten Wirklichkeit ersten und zweiten Grades (im Popperschen Sinne). Dies macht die Universalität von Medien aus; die vielfach beschworene „Medialisierung“ und/oder „Mediatierung“ (Meyen 2009) transformiert die materiellen und sozialen Realitäten in jene zweite und dritte Dimension, die allerdings anders als die jeweils subjektiven Wirklichkeiten professionelle, routiniert gestaltete, weitgehend gestanzte und ökonomisierte Realitäten sind. Individuen haben es mit all diesen Wirklichkeitsversionen zu tun, müssen sie sich in ihnen zurechtfinden, für sich selbst daraus plausible und erträgliche Segmente konstruieren, aber sie werden permanent von der einen oder anderen Objektivation verlockt oder auch verführt. Daher ist die geläufige These von der wachsenden Medialisierung bzw. Medialisierung, so inflationär oder auch selbstverständlich sie inzwischen gebraucht wird, längst noch nicht analytisch-theoretisch vermessen, geschweige denn empirisch hinlänglich eingelöst und in ihren sozialen wie subjektiven Konsequenzen genügend reflektiert, wie sich unschwer gerade auch an den aktuellsten einschlägigen Publikationen illustrieren lässt (Meyen 2013). Hinzu kommt, dass die Entwicklung der Medien – und zwar auf jeder der genannten Ebenen – so rasant und unkalkulierbar verlief und verläuft, dass sie bei jedem neuen Forschungsvorhaben neu sondiert und definiert werden müssen. Jeweils dieser Gegenstandsbeschaffenheit, ihrer physischen Konsistenz, ihrer Abgrenzbarkeit, ihrer organisatorischen Ver-