

Sandra Aßmann

Medienhandeln als kontextübergreifender Lernprozess

2010

<https://doi.org/10.25969/mediarep/19832>

Veröffentlichungsversion / published version

Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Aßmann, Sandra: Medienhandeln als kontextübergreifender Lernprozess. In: Theo Hug, Ronald Maier (Hg.): *Medien – Wissen – Bildung. Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume*. Innsbruck: Innsbruck University Press 2010, S. 102–115. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/19832>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

Medienhandeln als kontextübergreifender Lernprozess

Sandra Aßmann

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund eines medienkulturellen Wandels betrachtet, lassen sich die beim Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen ablaufenden Prozesse als Phänomene von Mediatisierung deuten. Je nach Lebenskontext, in dem sich Heranwachsende bewegen, setzen sie unterschiedliche sozio-kulturelle Praktiken im Umgang mit Medien ein, die unter dem Fokus des Lernens häufig nicht gegenseitig anschlussfähig sind, wodurch sich Kontexte wechselseitig als undurchlässig erweisen. Im Folgenden wird Medienhandeln als Komplex spezifischer sozialer Praktiken beschrieben, zu deren Ausübung eine besondere Form des Wissens erforderlich ist. Am Beispiel der inhaltsanalytischen Auswertung von Weblogs, die Kinder und Jugendliche unter dem Fokus des Alltagshandelns mit Medien geführt haben, soll zum einen eine Möglichkeit der empirischen Erfassung impliziten Wissens vorgestellt werden. Zum anderen wird anhand dieser Fallbeispiele das Potenzial digitaler Medien zur Verknüpfung formaler und informeller Kontexte diskutiert. Intention des Beitrags ist es, eine spezifische Form der Analyse von Medienhandeln als medienpädagogische Aufgabe zu skizzieren.

Ausgangssituation: Der Prozess der Mediatisierung

Mit dem Begriff “Mediatisierung” beschreibt Krotz die Medienentwicklung und ihre Konsequenzen vor allem als soziales, weniger als technisches Geschehen: Kultureller Wandel wird nicht nur durch das Aufkommen neuer technischer Möglichkeiten erzielt, sondern dadurch, “dass immer mehr Menschen immer häufiger und differenzierter ihr soziales und kommunikatives Handeln auf immer mehr ausdifferenzierte Medien beziehen” (Krotz 2008, S. 53). Interessant erscheint hier die Ergänzung, in welchem Rahmen dieses medienbezogene Handeln stattfindet. Krotz differenziert zwischen Mediatisierung auf einer Makroebene (bezogen auf einen kulturellen und gesellschaftlichen Wandel), auf einer Mesoebene (bezogen auf die Weiterentwicklung von Institutionen und Organisationen) sowie auf einer Mikroebene (bezogen auf Veränderungen im sozialen und kommunikativen Handeln der Menschen) (vgl. Krotz 2007, S. 37f.). Die folgenden Überlegungen setzen an der Mikroebene, konkret dem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten, an. In einem zweiten Schritt könnten dann Rückschlüsse auf einer Mesoebene (z.B. bezogen auf eine Veränderung der Institution Schule, vgl. Aßmann & Herzig 2009) gezogen werden.

Kinder und Jugendliche bilden in der Nutzung von Medien als technische Artefakte insbesondere in außerschulischen Erfahrungskontexten Handlungsrouitinen und soziale Praktiken aus, die häufig nicht in den formalen Lernkontext der Schule Einzug halten (dürfen). Dass schulische und außerschulische Lebens- und Lernumfelder in mehreren elementaren Aspekten (z.B. vorherrschende Normen und Regeln) auseinander klaffen, ist kein neues Phänomen, sondern so

alt wie die Institution Schule selbst, da sie sich u.a. dadurch als Institution definiert. Spätestens mit dem Aufkommen der so genannten “neuen Medien” hat sich die Situation allerdings grundlegend geändert. Schule hat ihr Informations- und Bildungsmonopol verloren (vgl. z.B. Seitz 2007, S. 85). Kinder und Jugendliche erwerben ihre Vorstellungen über die Welt nicht mehr allein oder vorrangig in schulischem Unterricht, sondern in der (all-)täglichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Medienangeboten, teilweise bewusst und intendiert, teilweise aber auch in unbewussten Prozessen (vgl. z.B. Theunert 2005). Die Medienangebote haben dabei nicht nur Einfluss auf die Vorstellungen über Sachverhalte, sondern auch auf Verhaltensorientierungen, Wertvorstellungen und auf Gefühlslagen (vgl. Theunert & Schorb 2004, S. 203). Eine strenge Trennung zwischen “schulischer” und häuslicher “Lebens- und Lernumwelt” lässt sich angesichts einer von Medien durchdrungenen, globalisierten Welt nicht mehr aufrecht halten. Eine Aufgabe der Medienpädagogik muss es dementsprechend sein, das medienbezogene Handeln von Kindern und Jugendlichen in den einzelnen Lebenskontexten zu analysieren, um Rückschlüsse darauf ziehen zu können, wie “Anschlussstellen” zwischen diesen Kontexten ausgestaltet sein müssen. Erste theoretische und methodische Schritte zu diesem Vorhaben werden in den folgenden Ausführungen skizziert.

Theoretische Einordnung: Medienhandeln als Komplex sozialer Praktiken

Verfolgt man Diskussionen bzgl. der Verortung von Medienpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin, stößt man auf den Begriff des “Medienhandelns” in unterschiedlichen Zusammenhängen und Ausprägungen.

So definiert Spanhel Medienpädagogik u.a. als “eine empirisch begründete Wissenschaft mit dem Ziel der Beschreibung der Medienaneignung und des Medienhandelns der Menschen und der Folgen für ihren Bildungsprozess sowie der Erkenntnisgewinnung über die Voraussetzungen und Bedingungen, Formen, Methoden und Wirkungen medienpädagogischen Handelns.” (Spanhel 2007, S. 36)

Schorb versteht Medienpädagogik als “integrale” Disziplin, die die Zusammenführung von Medienalltag und Medienhandeln leisten soll, indem sie die Medienaneignung als Gesamtheit des Medienhandelns analysiert und gleichzeitig Orientierung im Blick auf das emanzipatorische Handeln leistet (vgl. Schorb 2008, S. 75ff.). Medienhandeln stellt zugleich explizit eine Dimension in Schorbs Medienkompetenzmodell dar und umfasst als solche eine rezeptive und eine produktive Komponente (vgl. z.B. Schorb 1995, S. 184ff.).

Kontrastierend dazu wird im Bielefelder Medienkompetenzmodell nach Baacke Medienhandeln nicht als einzelne Dimension formuliert, bildet jedoch – verstanden als konkrete Medienutzung – den Ausgangspunkt der Analyse, wie z.B. die Studie “Medienhandeln Jugendlicher” (vgl. Treumann et al. 2007) zeigt.

Versteht man Medienpädagogik mit Tulodziecki als handlungs- und entwicklungsorientierte Disziplin (vgl. z.B. Tulodziecki 2007, S. 102ff.), sind medienerzieherische und mediendidaktische Interventionen darauf ausgerichtet, den Umgang mit Medien als sachgerechtes, selbstbe-

stimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln zu fördern (vgl. ebd., S. 106). Diese Leitvorstellungen sind orientiert an einem interdisziplinär ausgerichteten Handlungsmodell, das bedürfnistheoretische, lerntheoretische und entwicklungstheoretische Erkenntnisse integriert (vgl. ebd., S. 103ff.)

Trotz unterschiedlicher Nuancierungen der einzelnen Konzepte lässt sich als Gemeinsamkeit festhalten, dass alle bei der Beobachtung und Beschreibung des konkreten Medienhandelns ansetzen und darüber hinaus kompetentes Medienhandeln als Zielvorstellung medienpädagogischer Bemühungen in den Blick nehmen. Sieht man die Fähigkeit des Individuums, Kontexte, in denen es medienbezogen agiert, miteinander verbinden zu können, als wichtigen Teilbereich kompetenten Medienhandelns an, ist es jedoch aus Sicht der Verfasserin erforderlich, eine spezifische Perspektive auf den Begriff des "Medienhandelns" einzunehmen.

Zu diesem Zweck erscheint es gewinnbringend, die Merkmale in den Blick zu nehmen, die "Medienhandeln" von singulären Handlungen mit Medien unterscheiden.

Dabei wird auf das Konstrukt der sozialen Praktik zurückgegriffen, wie Reckwitz es verwendet. Demnach sind soziale Praktiken "know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen" (Reckwitz 2003, S. 289). Medienbezogene soziale Praktiken sind diejenigen sozialen Praktiken, die sich auf Medien¹ bzw. Medienangebote als Artefakte beziehen.

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht also routinisiertes, repetitives Handeln mit Medien(angeboten). Es wird nicht auf die atomisierte Einzelhandlung fokussiert, sondern auf wiederkehrende Muster bei der Verwendung von Medien in unterschiedlichen Alltagskontexten. Unter Medienhandeln sollen im Folgenden medienbezogene soziale Praktiken verstanden werden, d.h. der routinisierte Umgang mit Medien und Medienangeboten sowohl in rezeptiver als auch in produktiver Hinsicht.

Die Performanz dieser spezifischen kulturellen Praktiken ist forschungsmethodisch schwierig zu erfassen. Um die Auseinandersetzung des handelnden Subjekts in seiner Körperlichkeit² mit den es umgebenden Artefakten nachzuvollziehen, würden sich Beobachtungssettings anbieten, die allerdings wieder der Einschränkung unterliegen, dass der Beobachter reaktives Verhalten beim befochtenen Subjekt provoziert bzw. provozieren könnte. Beschäftigt man sich mit der Erforschung von Routinen, bietet sich ein Instrument an, das v.a. in der qualitativen Sozialfor-

¹ Dabei werden "Medien" mit Tulodziecki/ Herzig "als Mittler verstanden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben, angeordnet oder verarbeitet und in abbildhafter und/ oder symbolischer Form präsentiert werden" (Tulodziecki & Herzig 2004, S. 18). Aus einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive lässt sich ergänzen, dass Menschen "aufgrund der Bedeutungen, die ein Objekt, ein Geschehen, ein Reiz oder allgemein, ein Zeichen für sie hat" (Krotz 2008, S. 52), handeln.

² Ein konstitutives Moment jeder sozialen Praktik ist eine Körperbewegung bzw. ein Set aus Körperbewegungen (vgl. Reckwitz 2004, S. 322)

schung eine lange Tradition hat (vgl. z.B. Bühler 1925, 1971), hier aber unter anderen Vorzeichen verwendet werden soll: Das Tagebuch. Geht man mit Reckwitz davon aus, dass jede soziale Praktik den Moment des inkorporierten Wissens birgt, das häufig unbewusst und damit implizit ist, stellt sich die Frage, wie dieses Wissen dem Beforschten selbst zugänglich wird und wie man es im Blick auf die Forschungsfrage explizieren kann. Durch das Führen eines Weblogs³, das als Tagebuch mit Dialogcharakter konzipiert wurde, wird versucht, eine Anleitung zur Selbstreflexion zu initiieren und somit internalisiertes Wissen, das routinisiertem Handeln zu Grunde liegt, explizieren zu können. Der Differenzierung von Röhl (2006) folgend, handelt es sich im konkreten Fall um Blogs als Reflexionsmedien, bei denen die Dokumentation und persönliche Interpretation von Erlebnissen und Erfahrungen im Mittelpunkt steht. Obwohl oder gerade weil die Weblogs nur einer sehr begrenzten Öffentlichkeit (dem Blogger selbst und dem Forschungsteam) zugänglich sind, kann man von einer Form des “modernen Briefwechsels” (vgl. Reinmann 2008, S. 54) sprechen, in der Zuhören (bzw. Lesen) und Mitteilen die Hauptaktivitäten darstellen.

Im Kern werden also Selbstbeschreibungen medienbezogener sozialer Praktiken von Kindern und Jugendlichen erfasst. Durch die Dokumentation wird versucht, dem Zusammenhang von sozialen medienbezogenen Praktiken, der Explikation des darin inkorporierten Wissens und der Verknüpfung verschiedener Lebens- und Lernkontexte auf die Spur zu kommen.

Verortung des Medienhandelns: Formale und informelle Kontexte

Mit dem Begriff des “Kontextes” soll – in einem sehr weiten Verständnis – versucht werden, die Umgebungen, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen und in denen sie medienbezogene soziale Praktiken ausführen, zu charakterisieren. Damit umfasst der Terminus sowohl eine räumliche, eine zeitliche, als auch eine personale Komponente. Theoretisch ist noch detailliert zu klären, welche Implikationen es für die Untersuchung der wechselseitigen Anschlussfähigkeit oder auch Konnektivität von Kontexten hat, wenn man diese als Systeme (in Anlehnung an Luhmann und Bateson) oder auch als Netzwerke (in Anlehnung an Castells und Hepp) begreift. Um den Grad der Komplexität nicht zu erhöhen und den Fokus zu schärfen, genügt für die folgenden Überlegungen das weite Begriffsverständnis, weil im Mittelpunkt nicht die Beschaffenheit der Kontexte selbst, sondern die Möglichkeiten des Lernens über die Grenzen der Kontexte hinweg stehen sollen. “Das neue Bezugsproblem ist die Frage, inwiefern

³ Es handelt sich um Weblogs, die als Forschungsinstrumente in dem Projekt “Medienbezogene Lernumfelder von Kindern und Jugendlichen (MeiLe)” (Laufzeit 2008-2010) in Ergänzung zu schriftlichen Befragungen und Interviews eingesetzt wurden. Das Projekt wird von der Arbeitsgruppe der Autorin am erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Paderborn durchgeführt und aus Mitteln des BMBF und ESF gefördert. Insgesamt fünf Kinder (zwischen 9 und 10 Jahren) und fünf Jugendliche (zwischen 13 und 14 Jahren) haben über einen Zeitraum zwischen zwei und vier Wochen gebloggt und über ihre täglichen Erlebnisse mit dem Fokus auf Tätigkeiten mit Medienbezug berichtet. Die Weblogs wurden durch Projektmitarbeiter betreut, so dass die Einträge jeden Tag gelesen und kommentiert werden konnten.

es gelingt, in der zeitlichen Sequenz und über räumliche Grenzen hinweg routinisiertes und ‚gleichförmiges‘ Handeln hervorzubringen – dies schließt auch Handlungsrouninen ein, in denen keine intersubjektive sinnhafte Bezugnahme stattfindet (etwa technisches Handeln mit Gegenständen oder ‚Praktiken des Selbst‘).“ (Reckwitz 2004, S. 316). Eine Eigenschaft sozialer Praktiken ist also, dass sie räumliche und zeitliche Grenzen transzendieren und damit über den Begriff der (Einzel-)Handlung hinausgehen. Versucht man, die Anschlussfähigkeit formaler und informeller Kontexte zu untersuchen, bietet die Terminologie der Praxistheorien dementsprechend Potenzial, insbesondere aus einer medienbezogenen Perspektive: Praxistheorien fokussieren auf die Materialität der Dinge, d.h. Artefakte sind ein integraler und konstitutiver Bestandteil sozialer Praktiken (vgl. ebd., S. 322f.).

Versteht man medienbezogene soziale Praktiken (wie bereits skizziert) als den routinisierten Umgang mit Medien und Medienangeboten und versucht, diesen durch das Verbalisieren derselben im Weblog auf die Spur zu kommen, ist es erforderlich, die Prozesse zu kontextualisieren. Aussagen über Durchlässigkeit oder Undurchlässigkeit von Kontexten sind schließlich nur möglich, wenn Informationen darüber vorliegen, wo und wie eine Praktik erworben wurde, wo und wie sie angewendet wird oder gerade nicht angewendet wird etc.

Betrachtet werden die Schule als formaler Kontext sowie informelle Kontexte, in denen das Individuum sich bewegt und die Potenzial für Lernprozesse bieten (z.B. Familie, Peer Group). Die analysierten Weblogs wurden zum Teil in der Schulzeit und zum Teil in den Ferien geführt, um Unterschiede in der zeitlichen Komponente (Schulzeit versus Freizeit) und der örtlichen Komponente (Schulgebäude versus häusliche Umgebung) der sozio-kulturellen Praktiken zu erfassen.

Empirische Befunde: Wissensarbeit mit Weblogs – ein kontextübergreifender Lernprozess

Die Weblogs, auf die im Folgenden Bezug genommen wird, erfüllen zwei Funktionen: Zum einen ermöglichen sie durch einen klassischen Tagebuchcharakter die Erhebung von Routinen. Zum anderen wird durch gezieltes Nachfragen versucht, implizites Wissen, das für Routinen mit medialen Artefakten konstitutiv ist, auf die Spur zu kommen. Bei diesem Vorgehen handelt es sich um Prozesse, die sich als typische für Wissensarbeit charakterisieren lassen: “Spannend wird es immer dann, wenn Wissen von einem Zustand in den anderen überführt werden muss. Genau das soll hier unter Wissensarbeit verstanden werden. Also, immer wenn individuell gehaltenes Wissen allgemein zugänglich gemacht, implizites Wissen expliziert, oder kontextbezogenes Wissen dekontextualisiert wird – und umgekehrt. Damit ist zugleich jeder Lernprozess Wissensarbeit” (Hermann 2004, S. 214). Die mittels der Weblogs unterstützten Prozesse der Wissensarbeit stellen dem zur Folge immer auch Lernprozesse dar.

Kerres diskutiert den Werkzeugcharakter, den computerbasierte Mediensysteme in didaktischen Kontexten bei der Wissenskonstruktion und -kommunikation einnehmen können (vgl. Kerres 2001, S. 247). Die für einen Forschungszusammenhang entwickelten Weblogs lassen

sich insofern durchaus in diese Kategorie einordnen, da durch ihren Einsatz Lernprozesse gefördert werden, indem “Kommunikationsprozesse zwischen Lernern und/oder Experten oder Tutoren unterstützt werden” (vgl. ebd.). Diese Lernprozesse werden nachfolgend an einzelnen Auszügen aus zwei Medientagebüchern exemplarisch verdeutlicht.

Beispiel 1: aus dem Weblog eines 14jährigen Gymnasiasten

“Heute war ich von 11.00 - 12.00 Uhr am PC (Bereinigung der Festplatte etc., kein Internet). Ich habe von 13.00 - 14.00 Uhr PSP (FIFA09) gespielt, von 14.00 - 14.30 Uhr war ich im Internet (schülerVZ). Dann hab ich von 14.30 - 16.00 Uhr ferngesehen. Von 19.30 - 20.30 Uhr war ich dann wieder im Internet (schülerVZ). Heute Abend werde ich von 21.00 Uhr fernsehen und das bis ca. 00.00 Uhr. Was, das ist nicht festgelegt. Ich werde zappen, aber meine Fix-Sender RTL und Pro7 im Auge behalten.”⁴

Dies ist einer der ersten Einträge aus dem Weblog des betreffenden Schülers, geschrieben an einem Samstag in der Schulzeit, im Sommer 2009. Der Auszug ist in mehrfacher Hinsicht interessant. Zum einen benennt der Jugendliche nicht nur die Geräte, die er benutzt (eine tragbare Spielekonsole, die “Playstation Portable”, abgekürzt “PSP”, den internetfähigen Computer und das Fernsehen), sondern er beschreibt darüber hinaus, welche Medienangebote er damit wahrnimmt: das Konsolenspiel “FIFA 09” (eine Fußballsimulation), “schülerVZ” (eine social-network-Plattform für Schüler) sowie zwei private Fernsehsender, RTL und Pro7. Bei diesem Jugendlichen lässt sich, verfolgt man das Weblog über die gesamten vier Wochen, eine Routine dahingehend identifizieren, dass die Darstellung an diesem Samstag nicht zufällig war, sondern bezogen auf die Spielekonsole und das Internet regelmäßig die genannten Medienangebote präferiert werden: wenn der Schüler die “Playstation Portable” nutzt, was er nahezu täglich tut, spielt er in diesen vier Wochen ausschließlich “FIFA 09”. Wenn er im Internet ist, bewegt er sich meistens auf der Seite “schülerVZ”. Auf Nachfrage kann der Schüler die ausschlaggebenden Motive für seine Präferenzen benennen: an dem Konsolenspiel reizt ihn,

“dass es ein sehr realitätsnahes Fußballspiel ist. Beeindruckende Grafik und diverse Spielmodi sind anregend für die Nutzung.”

Bezogen auf “schülerVZ” gibt der Jugendliche an, dass

“diese Seite eine vorteilhafte Plattform ist, wenn man Leute mal kennenlernte, aber sie nicht mehr treffen kann. (...) Und wenn wie jetzt z.B. Schüler aus meiner Klasse die Schule wechseln, dann kann man so mit ihnen in Kontakt bleiben bzw. sich mit ihnen verabreden.”

Ohne das Nutzungsmotiv an dieser Stelle vertiefen zu wollen, sei doch angemerkt, dass der Jugendliche die Plattform im virtuellen Raum also dazu nutzt, personale Beziehungen, die im formalen Kontext Schule geknüpft wurden und aufgrund der Rahmenbedingungen dort nicht

⁴ Die Zitate aus den Weblogs wurden für die Darstellung grammatikalisch und orthographisch berichtigt.

mehr aufrechterhalten werden können, in informellen Kontexten fortzuführen. Ein weiterer Aspekt, der bei diesem ersten Eintrag bedeutsam erscheint, ist die charakterisierte PC-Nutzung: der Junge gibt an, offline am Computer tätig gewesen zu sein, um die "Festplatte zu bereinigen". An dieser Formulierung wird deutlich, dass der Jugendliche mit der Funktionsweise eines Computers vertraut zu sein scheint und sich im Klaren darüber ist, dass von Zeit zu Zeit gewisse Wartungsarbeiten erforderlich sind und er außerdem weiß, wie er diese durchführen kann. Dieser erste Eindruck, dass der Junge über spezifisches Fachwissen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien verfügt, bestätigt sich in einem Eintrag, der zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen wird. An diesem Beispiel lässt sich das Potenzial der Blogs unter Aspekten der Wissensarbeit besonders gut verdeutlichen. Der Jugendliche wurde gefragt, welchen Stellenwert das Internet für ihn hat und was er (außer dem Besuch von social-network-Seiten) konkret für Aktivitäten im Netz ausführt. Darauf reagierte er zunächst mit folgendem knappen Eintrag:

"Also selbstverständlich ist meine Begeisterung für das WWW sehr groß, habe damit auch schon relativ viel gemacht, aber nichts wirklich veröffentlicht."

Auf erneute Nachfrage, was das denn ganz konkret bedeute, schreibt der Junge:

"Also ich halte die Internetseite von meinem Vater, der Schauspieler und Fechtmeister ist, auf einem aktuellen Stand, ich schreibe viele Kommentare zu Artikeln auf Sportseiten und ich schicke Artikel an diese Seiten."

Diese Tätigkeiten, die von außen betrachtet besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten widerspiegeln (Kenntnis über Homepageerstellung und -pflege, e-Kommunikation, ...), sind für den Jugendlichen anscheinend so selbstverständlich, dass er sie zunächst gar nicht erwähnt. Die Bemerkung, er habe "nichts wirklich veröffentlicht", erscheint für einen Außenstehenden als starker Kontrast zu der Aussage, dass der Junge selbst eine Homepage betreut und in dieser Form natürlich auch Inhalte publiziert. Vertieft wurde dann noch einmal nachgefragt, wie er sich die Kenntnisse zur Homepagegestaltung angeeignet hat:

"Also mir wurde das von mehreren Leute teilweise erzählt, wie man eine Homepage erstellt. Vieles z.B. aber in der Schule oder vom Schwager meines Stiefvaters. Also ich füge ab und zu neue Videos von seinen Fechtchoreographien ein oder die Stücke, in denen er mitwirkte. Ansonsten habe ich die Seite mit meinem Vater zusammen erstellt."

Neben der Tatsache, dass in diesem Beitrag zusätzlich deutlich wird, dass der Jugendliche Videosequenzen in eine Homepage einbinden kann, zeigt sich, dass er die Kenntnisse, die er benötigt, aus ganz unterschiedlichen Quellen bezogen hat. Neben dem informellen Kontext der Familie spielt auch der formale Kontext Schule eine Rolle. An dieser Stelle wurde zum letzten Mal nachgehakt, um die Aussage "Vieles aber z.B. in der Schule" zu präzisieren. Es wurde gefragt, ob es sich um Freunde oder Lehrer in der Schule gehandelt hat, die zur Wissensgenerierung beigetragen haben, ob die Kenntnisse in einem Unterrichtsfach oder in Arbeitsgemeinschaften erworben wurden. Darauf schrieb der Jugendliche:

“Also das mit dem Homepages erstellen/bearbeiten habe ich im regulären Informatikunterricht gelernt.”

Der Modus des “Bloggens mit Rückfragen”, der innerhalb des Projektzusammenhanges als adäquates Forschungsvorgehen etabliert wurde, stellt eine spezifische Form didaktisierter mediengestützter Kommunikation (vgl. z.B. Kerres 2001, S. 257ff.) dar. Es dürfte anhand des Beispiels evident geworden sein, dass durch diese besondere kommunikative Konstellation (ein Kind/ Jugendlicher berichtet aus seinem Alltag – ein Betreuer des Weblogs reagiert mit Kommentaren und Rückfragen) der Blogger dazu angehalten ist, über das eigene (medienbezogene) Verhalten zu reflektieren und sich Lernprozesse (oft zum ersten Mal) bewusst zu machen. Angesetzt wird also an der konkreten Wissensnutzung, von der aus Rückschlüsse auf die Wissensgenerierung (und evtl. -repräsentation und -speicherung) gezogen werden. Dieses Vorgehen, die Wissensnutzung zum Ausgangspunkt zu machen, wird in der Wissensmanagementforschung gefordert: “Die Nutzung von Wissen ist dabei nicht lediglich ein weiterer Baustein, der mit anderen Bausteinen auf gleicher Ebene liegt, sondern sie stellt vielmehr den pragmatischen Zweck jeglicher Wissensmanagement-Aktivität dar, den es zu erfüllen gilt, damit letztendlich ein Management von Wissen, nämlich die gezielte Bewertung und Anpassung des eigenen Wissens, möglich wird” (Schnurer & Mandl 2004, S. 54).

Das Beispiel der Homepageerstellung steht exemplarisch für die Leistung von Lernenden, formale und informelle Lernkontexte miteinander zu verknüpfen. In der Schule erworbenes Wissen wird mit Informationen von Verwandten gekoppelt und erfährt eine konkrete gestalterische Anwendung. Im selben Blog findet sich ein weiterer interessanter Dialog, der die Verknüpfung des formalen Lernkontextes Musikschule mit dem häuslichen Lernumfeld illustriert und eine zusätzliche Komponente der Wissensarbeit beleuchtet: die Irritation. In seinem fünften Blogeintrag reflektiert der Jugendliche über die Bedeutsamkeit, die das Spielen eines Instrumentes für das Führen des Medientagebuchs hat. Er schreibt:

“Ich wusste nicht, welche Bedeutung der Fakt hat, dass ich täglich 30 - 60 Minuten Klavier spiele. Ich war 6 Jahre in der Musikschule, hatte aber aufgehört, weil mir einfach die Lust verging. Jetzt übe ich freiwillig fast jeden Tag. Ist dieser Fakt relevant, sodass ich ihn demnächst mit im Medientagebuch aufführen sollte?”

Der Junge erscheint irritiert, weil er nicht weiß, ob das Klavier in seiner bzw. in der Wahrnehmung seines Gegenübers ein Medium darstellt. Das “laute Nachdenken” in Form des Bloggens, regt ihn an, seine Tätigkeiten zu katalogisieren und nach ihrem Medienbezug zu systematisieren. Unabhängig davon, ob man das Klavier definatorisch als Medium fasst oder nicht, zeigt sich eine eindeutig medienbezogene Komponente des Musizierens in einem späteren Eintrag:

“Ansonsten habe ich zwischendurch mittels Videos von youtube.com auf dem Klavier Stücke einstudiert (Rihanna – Unfaithful, Rihanna – Take A Bow). Aber diese Musik höre ich sonst nicht, eben nur die Pianoversion von mir.”

Diese Routine des Jugendlichen, mittels der Videoplattform “YouTube” Klavierstücke einzuüben, wäre vielleicht gar nicht kommunikativ erschlossen worden, wenn er nicht laut über die Relevanz des Klavierspielens für das Medientagebuch nachgedacht hätte, also schon ein Stück Wissenskommunikation betrieben hätte. Der Eintrag bestätigt die Einschätzung Reinmanns, dass sich “insbesondere über die Nutzung von Web 2.0-Angeboten (...) sinnvolle Verknüpfungsmöglichkeiten für informelle und formale Wissens- und Lernprozesse (ergeben)” (Reinmann 2008, S. 50) auf doppelte Weise: Die Videoplattform “YouTube” bietet als Web 2.0-Angebot dem Jugendlichen Anregungen zur Weiterführung eines formal begonnenen Lernprozesses (des Klavierspielens) im informellen häuslichen Kontext. Darüber hinaus fungiert das Medientagebuch in Form des Weblogs als Web 2.0-Angebot, mit Hilfe dessen bereits erfolgte Lern- und Wissensprozesse reflektiert werden können.

Sowohl das Beispiel der Homepageerstellung als auch das Beispiel des Klavierspielens haben gezeigt, dass (digitale) Medien ein Potenzial besitzen, formale und informelle Lernkontexte miteinander zu verknüpfen und situations- und kontextgebundenes Wissen (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001) zu “entkoppeln”, um es flexibel in anderen Situationen oder Kontexten einzusetzen.

Im Folgenden sollen einige Auszüge aus dem Medientagebuch eines Grundschülers zeigen, inwiefern es auch bei der Gruppe der 9- bis 10-Jährigen möglich ist, Routinen zu erfassen und Prozesse der Wissensarbeit zu initiieren.

Beispiel 2: Aus dem Weblog eines 9jährigen Grundschülers

Die Einträge, die exemplarisch ausgewählt wurden, entstanden während der Schulzeit, im Frühjahr 2009. Zunächst soll der Schwerpunkt auf Widersprüche gelegt werden, die innerhalb der Darstellung im Weblog aufgetreten sind. Das Kind hat auf die Frage, ob es beim Surfen im Internet etwas lernen kann, geantwortet:

“Ob ich im Internet was lerne, hängt von der Seite ab, die ich mir ansehe. Auf Informationsseiten kann ich schon was lernen oder nachschauen. Auf den Spieleseiten eher weniger.”

Es wird also eine fast als konservativ zu bezeichnende Einteilung in Seiten, die eher der Information und dem Wissenszuwachs dienen, und solchen, die stärker zur Unterhaltung genutzt werden und damit angeblich weniger Lernpotenzial haben, vorgenommen. Es ist augenscheinlich, dass das Verständnis des Terminus “Lernen” aus Sicht von Kindern und Jugendlichen ein spezifisches ist. Medientagebücher können als Forschungsinstrument aufschlussreiche Impulse zu der Frage liefern, wie (und evtl. wodurch) kindliche Lernbegriffe geprägt sind.

Einige Tage später, bei der Beschreibung seines Tagesablaufs, postet der Junge:

“Bevor wir zum Fußballspiel gefahren sind, habe ich PC gespielt. FIFA 07 und ich war im Internet auf der Seite SPIELEAFFE.”

Auf die Nachfrage, wie das Kind diese Internetseite kennen gelernt hat, und ob es besondere Lieblingsspiele auf dieser Seite hat, antwortet es:

“‘Spieleaffe’ hab ich in der Schule kennen gelernt, im PC-Unterricht. Ein Lieblingsspiel hab ich nicht, ich spiele am meisten ‘Bundesliga 11 Meter’ und ‘Bomberman’. Fußball interessiert mich ja eh und Bomberman finde ich gut, weil man eine Strategie entwickeln muss.”

Schon in dieser Äußerung macht der Junge deutlich, dass man etwas lernen, dass man ein spezifisches Wissen erwerben muss, um die auf der Seite angebotenen Spiele angemessen nutzen zu können. Dieser Eindruck, der im Widerspruch zu der These steht, auf Spieleseiten könne man tendenziell nichts lernen, verstärkt sich noch durch einen späteren Eintrag. Der Junge wurde gefragt, ob er sich gut auf der Seite “Spieleaffe” (die sehr bunt und auf den ersten Blick unübersichtlich wirkt) zurecht finden könne. Er antwortete:

“Für mich ist die Seite ok. Eine Spielstrategie entwickle ich während dem Spiel. Immer aufpassen und versuchen herauszufinden, was der, der das Spiel gemacht hat, dort für eine Strategie eingebaut hat.”

Es ist bemerkenswert, dass der Junge nicht nur mit der spielimmanenten Strategie argumentiert, sondern sogar den Game Designer implizit im Blick hat, wenn er sein eigenes Spielverhalten beschreibt.

Ein letzter Auszug aus dem Weblog illustriert die Reflexionsleistung, die das Kind bei der Überlegung aufbringt, wie es seine Eltern zum Kauf einer portablen Spielekonsole (“Nintendo DS”, kurz “DS”, steht für “Double Screen”) bewegen kann und was es selbst leisten kann, um seinem Wunsch ein Stück näher zu kommen.

“Zum DS fällt mir erst mal ein, dass ich noch Geld brauche. Aber ich weiß schon, wie ich an Geld komme. Ich muss meiner Oma helfen, dann gibt es auch Geld. Wenn ich dann noch spare und nicht immer mein Geld für spontan gesehenen Quatsch ausgabe, klappt das schon irgendwie. Meinen nächsten Wunschzettel könnte ich auf einen Wunsch reduzieren, dann bleibt keine große Auswahl, zwischen denen meine Eltern wählen können. Die Argumente gegen die Anschaffung, welche meine Eltern anmerken würden, könnten so aussehen: z.B.

- zu viel Geld für so ein kleines Ding
- zu wenig Platz für Phantasie
- Stress und Aggressionen mit Zeitlimits (nur 1 Stunde je Tag)
- lieber real spielen als virtuell
- 2 oder mehr Kinder können ohne Medien spielen

Für die Anschaffung sprechen z.B.

- die verschiedenen Spiele, die man abwechseln kann
- der Spaß

- die tolle Grafik

Aber das sind keine Gründe, mit denen ich überzeugen kann. Ich denke aber mal weiter darüber nach.“

Beeindruckend ist bei diesem Beispiel, dass das Kind nicht nur eine Vielzahl an Pro- und Contra-Argumenten auflistet, sondern diese auch bewertet. Seine eigenen Argumente erscheinen ihm weniger stichhaltig als die (antizipierten) Argumente der Eltern.

Die Auszüge aus beiden Medientagebüchern dürften verdeutlicht haben, dass die Kinder und Jugendlichen, die sich freiwillig zum Dokumentieren ihres eigenen Medienerlebens und -verhaltens über einen längeren Zeitraum verpflichtet haben, diese Aufgabe nicht nur als lästig empfanden.

Kommentare wie

“P.S: Mir macht das Medientagebuch riesigen Spaß!!!!!!” (9jähriger Grundschüler)

oder:

“Ich möchte noch ihre Kollegin grüßen, die meine ersten Blogs nett & freundlich kommentierte.” (14jähriger Gymnasiast nach einem personellen Wechsel in der Betreuung des Blogs)

belegen dies.

Damit lässt sich die Einschätzung, “dass mindestens zusätzlich motivationspsychologisch deutbare Phänomene eine Rolle dabei spielen, dass Blogs neben ihrer Funktion für das Management von Informationen und eigener Identität auch den Erfahrungsaustausch, Dialog und kollaboratives Handeln beflügeln” (Reinmann 2008, S. 54) durch das empirische Material nur unterstreichen.

Fazit und Ausblick

Nach einer kurzen Einordnung von “Medienhandeln” in den medienpädagogischen Begriffshorizont, wurde auf die Bedeutsamkeit verwiesen, den Terminus unter der Zielvorstellung des kontextverbindenden Agierens als wichtigem Bestandteil kompetenten Medienhandelns neu zu fassen. Dazu wurde Medienhandeln als Komplex medienbezogener sozialer Praktiken definiert. Die Einbettung des Medienhandelns in formelle und informale Kontexte wurde beschrieben und der Prozess der Wissensarbeit am Beispiel der empirischen Untersuchung von Weblogs dargestellt. Diese besondere Form der Wissensarbeit und deren Resultate lassen sich auch als kontextübergreifende Lernprozesse fassen. Anhand der Beispiele haben wir bislang folgende Aktivitäten aufzeigen können:

- Ein Kind/Jugendlicher erwirbt in einem (formalen oder informellen) Kontext medienbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es prinzipiell in einem anderen (formalen oder informellen Kontext) einsetzen kann.
- Ein Kind/Jugendlicher setzt medienbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es in einem Kontext erworben hat, in einem anderen ein. Dies muss nicht bewusst geschehen.
- Ein Kind/Jugendlicher hat bewusst über formal und informell stattgefundene medienbezogene Lernprozesse reflektiert und setzt in einem Kontext erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten intentional in einem anderen Kontext ein. Dieses "kontextverbindende" Agieren stellt gleichzeitig die Zielvorstellung von Wissensmanagement in einem didaktisierten Setting dar: "Der Schlüssel zu einer möglichst optimalen Anwendung des Gelernten liegt aus individueller pädagogischer Perspektive in der Schaffung optimaler Rahmenbedingungen bei der Generierung von Wissen. Ziel einer optimalen Wissensgenerierung ist es, Wissensstrukturen aufzubauen, welche es ermöglichen, dieses Wissen in andere Kontexte zu transferieren, es also flexibel anzuwenden." (Schnurer & Mandl 2004, S. 55).

Dieser erste Versuch einer Systematisierung wird zukünftig durch die Analyse weiteren empirischen Materials ausdifferenziert werden, um das Potenzial der vorgestellten Konzeption von Medienhandeln für die medienpädagogische Theoriebildung heraus zu arbeiten.

Darüber hinaus lassen sich für dialogisch angelegte Weblogs als Forschungsinstrument vielfältige Anwendungsmöglichkeiten denken. Insbesondere bei der Untersuchung sozialer Praktiken in unterschiedlichen Bereichen erscheint der Ansatz gewinnbringend.

Literatur

- Abmann, S. & Herzig, B. (2009) Schulische Verortungsprobleme in einer Netzwerkgesellschaft. In: Böhme, J. (Hg.) *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 58–72.
- Bateson, G. (2001) *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 8. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Bühler, Ch. (1925) *Zwei Knabentagebücher. Mit einer Einleitung über die Bedeutung des Tagebuchs für die Jugendpsychologie*. Jena, Fischer.
- Bühler, Ch. (1971) *Das Seelenleben des Jugendlichen: Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. 7. Aufl., Stuttgart, Fischer.
- Castells, M. (2003) *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie: Das Informationszeitalter*. Stuttgart, UTB.

- Hepp, A. (2008) Netzwerke der Medien – Netzwerke des Alltags: Medienalltag in der Netzwerkgesellschaft. In: Thomas, T. (Hg.) *Medienkultur und soziales Handeln*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–90.
- Hermann, S. (2004) Produktive Wissensarbeit: Eine Herausforderung. In: Ders. (Hg.) *Ressourcen strategisch nutzen – Wissen als Basis für den Dienstleistungserfolg*. Stuttgart, Fraunhofer-IRB Verlag, S. 207–228.
- Hoffmann, D. & Merkens, H. (Hg.) (2004) *Jugendsoziologische Sozialisationstheorien. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim und München, Juventa.
- Kerres, M. (2001) *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München, Oldenbourg.
- Krotz, F. (2007) *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, F. (2008) Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In: Thomas, T. (Hg.) *Medienkultur und soziales Handeln*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–62.
- Luhmann, N. (2008) *Soziale Systeme*. 5. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Picot, A. & Fischer, T. (Hg.) (2006) *Weblogs professionell. Grundlagen, Konzepte und Praxis im unternehmerischen Umfeld*. Heidelberg, d.punkt verlag, S. 95–110.
- Reckwitz, A. (2003) Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 32, Heft 4 (2003), S. 282–301.
- Reckwitz, A. (2004) Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Gabriel, M. (Hg.) *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–328.
- Reinmann, G. (2008) Lehren als Wissensarbeit? Persönliches Wissensmanagement mit Weblogs. *Information. Wissenschaft & Praxis*, 59 (1) 2008, S. 49–57.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (Hg.) (2004) *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen, Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001) Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hg.) *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Beltz, S. 601–646.
- Röll, M. (2006) Knowledge blogs. Persönliche Weblogs im Intranet als Werkzeug im Wissensmanagement. In: Picot, A. & Fischer, T. (Hg.) *Weblogs professionell. Grundlagen, Konzepte und Praxis im unternehmerischen Umfeld*. Heidelberg, d.punkt verlag, S. 95–110.

- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.) (2005) *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. Bd. 3. München, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schnurer, K. & Mandl, H. (2004) Wissensmanagement und Lernen. In: Reinmann, G. & Mandl, H. (Hg.) *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen, Hogrefe, S. 53–65.
- Schorb, B. (1995) *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen, Leske & Budrich.
- Schorb, B. (2008) Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U., von Gross, F. & Hugger, K.-U. (Hg.) *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–86.
- Seitz, K. (2007) Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In: Rauschenbach, Th., Düx, W. & Sass, E. (Hg.) *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. 2. Aufl., Weinheim und München, Juventa, S. 63–91.
- Spanhel, D. (2007) Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Sesink, W., Kerres, M. & Moser, H. (Hg.) *Jahrbuch Medienpädagogik 6*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–54.
- Theunert, H. & Schorb, B. (2004) Sozialisation mit Medien: Interaktion von Gesellschaft – Medien – Subjekt. In: Hoffmann, D. & Merkens, H. (Hg.) *Jugendsoziologische Sozialisationstheorien. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim/München, Juventa, S. 203–219.
- Theunert, H. (2005) Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.) *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. Bd. 3. München, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Treumann, K.P., Meister, D.M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M. & Wegener, C. (2007) *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. (2007) Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik – theoretische Grundlagen, Umsetzungen und Forschung. In: Sesink, W., Kerres, M. & Moser, H. (Hg.) *Jahrbuch Medienpädagogik 6*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 102–117.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2004) *Handbuch Medienpädagogik. Band 2: Mediendidaktik*. Stuttgart, Klett-Cotta.