

Stephan, Melanie

Medienpädagogische Entwicklungen an Gemeinschaftsschulen in Finnland - Zum Potential qualitativer Forschung

Knaus, Thomas [Hrsg.]: *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode.*
München : kopaed 2018, S. 641-680. - (Forschungswerkstatt Medienpädagogik; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Stephan, Melanie: Medienpädagogische Entwicklungen an Gemeinschaftsschulen in Finnland - Zum Potential qualitativer Forschung - In: Knaus, Thomas [Hrsg.]: *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode.* München : kopaed 2018, S. 641-680 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170684 - DOI: 10.25656/01:17068

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170684>

<https://doi.org/10.25656/01:17068>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.ftzm.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable licence.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**FORSCHUNGS
WERKSTATT
MEDIEN
PÄDAGOGIK**

Thomas Knaus (Hrsg.)

PROJEKT – THEORIE – METHODE

Spektrum medienpädagogischer Forschung

Inhaltsverzeichnis

THOMAS KNAUS

Einleitung | Introduction

Eine Forschungswerkstatt für die Medienpädagogik –
Ausgangslagen, Begründungen und Ziele eines Publikationsprojekts 371

GERHARD TULODZIECKI, BARDO HERZIG, SILKE GRAFE

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung
als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik 423

HEINZ MOSER

Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft..... 449

VALENTIN DANDER

Mediale Dispositivanalysen in der erziehungswissenschaftlichen
Medienforschung – Von Fallstricken und Auffangnetzen..... 479

SUSI KLAß, MICHAELA GLÄSER-ZIKUDA

Analyse medienpädagogischer Kompetenz
von Lehramtsstudierenden – Ein Mixed-Methods Ansatz 505

JOSEPHINE B. SCHMITT

Experimentallogische Überprüfung des Erfolgs
medienpädagogischer Maßnahmen..... 541

PATRICK BETTINGER

Rekonstruktive Medienbildungsforschung –
Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen
in mediatisierten Lebenswelten..... 569

CAROLINE BAETGE

Kreative medienbiografische Forschung..... 601

MELANIE STEPHAN

Medienpädagogische Entwicklungen an Gemeinschaftsschulen
in Finnland – Zum Potential qualitativer Forschung in anderen
Sprach-, Lebens- und Kulturräumen 641

KATRIN VALENTIN

Introspektive Empirie in medienpädagogischer Forschung –
Einsatzmöglichkeiten, Kritik und ein Beispiel 681

Verzeichnis der Autorinnen, Autoren und Mitwirkenden 701

Register der Schlagworte | Tags 713

MELANIE STEPHAN

Medienpädagogische Entwicklungen an Gemeinschaftsschulen in Finnland – Zum Potential qualitativer Forschung in anderen Sprach-, Lebens- und Kulturräumen

Die Frage, wie Medienkompetenz gefördert werden kann, findet Beachtung in politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussionen in Deutschland und weltweit. Dabei erscheinen bereits auf individueller Ebene Unterschiede höchst komplex zu sein, sei es in Bezug auf persönliche Voraussetzungen, Ansprüche, Entwicklungsstand und jeweilige Kontextfaktoren. Aufgrund dieser Vielschichtigkeit, aber auch Aktualität der Thematik Medienkompetenzförderung sind Möglichkeiten der Vernetzung und des Austausches in einer globalisierten Welt von besonderer Bedeutung. An Kenntnissen, wie in anderen Ländern dieser Herausforderung begegnet wird, mangelte es jedoch lange Zeit. Im Rahmen der hier vorzustellenden Studie Förderung von Medienkompetenz an Gemeinschaftsschulen in Finnland, die im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt wurde, soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie wissenschaftliche Erkenntnisse im Ausland gewonnen werden können. Es handelt sich um eine qualitative Studie, die Expertinnen- und Experteninterviews sowie deren Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse umfasst. Bei der Umsetzung solch einer qualitativen Studie in einem anderen Sprach-, Lebens- und Kulturraum erwarten Forschende ganz eigene Herausforderungen, auf die im Beitrag ein besonderes Augenmerk gelegt wird.

In Germany and the world at large, the problem of how best to promote the dissemination of media literacy is perceived as posing a significant challenge, with debates being conducted on a political, economic, scientific and social level. But even on an individual level, differences are evident – whether due to cultural and disciplinary disparities, personal qualifications, differing contexts, and varying levels of development and aspirations – which are distinct and highly complex. The complexity and topicality of the media literacy debate highlights the importance of seizing the possibilities for networking and collaborating on a global scale. For a long time, there has been a lack of specific knowledge about how other countries are meeting this challenge. The Master's

thesis Promoting Media Literacy in Comprehensive Schools in Finland details one way of collecting scientific data abroad. This study takes a qualitative approach in which expert interviews are conducted and subsequently analyzed using qualitative content analyses. This article devotes particular attention to the challenges involved in conducting research in a foreign language, country and culture.

Schlagworte | Tags: Qualitative Forschung, Qualitative Inhaltsanalyse, Experteninterview, Leitfadeninterview, teilstandardisierte Expertengespräche, Paraphrasierung, Extraktion, Intercoder-Reliabilität, Medienkompetenz, kommunikative Validierung, Forscher-Gegenstands-Interaktion, Gesprächsleitfaden, Reliabilität, Transkription, thematischer Vergleich, Tagebuchmethode, Schule, Forschen im Ausland, Finnland

1. Ziel und Motivation

Die Formel, eine Schule sei so gut, wie sie mit dem technischen und wirtschaftlichen Fortschritt mithalten kann, geht nicht auf, denn es erscheint als unmöglich und wohl auch unnötig, mit der Geschwindigkeit der digitalisierten Wirtschaft und Gesellschaft, die mittlerweile in Sphären der *Industrie 4.0*, *Smart Home*, *Wearable Devices* oder *Mixed Reality* angekommen ist, im Bereich der formalen Bildung schrittzuhalten. Doch auch ohne diesen Anspruch zu erheben, verweisen zahlreiche Studien darauf, dass in Deutschland durchaus Entwicklungspotential in Bezug auf das Unterrichten *mit* und *über* digitale Medien (vgl. Tulodziecki/Grafe 2013) vorhanden ist (vgl. Bos/Eickelmann/Gerick/Goldhammer/Schaumburg/Schwippert/Senkbeil/Schulz-Zander/Wendt 2014, u. a. S. 200, S. 209, S. 215 und S. 223; Wirtz/Dietz/Beckmann 2016; Bos/Lorenz/Endberg/Schaumburg/Schulz-Zander/Senkbeil 2015, S. 5 f.). Diese aktuellen Erkenntnisse und abgeleiteten Forderungen zum lernförderlichen Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht und der dafür notwendigen Lehrerqualifikation, sind keineswegs neu. Bestrebungen einer konsequenten Verankerung der Medienpädagogik im Bildungsbereich reichen

mehrere Jahrzehnte zurück.¹ Mit der Einsicht, dass „die digitale Entwicklung und der internationale Wettbewerb um Innovationen sowie um Fach- und Spitzenkräfte [...] schneller als die Veränderungen im Bildungssystem“ (BMBF 2016b, S. 2) sind und der Erkenntnis, dass der bestehende Rückstand zu einem *Gap* zwischen Lebenswelt und schulischer Realität führt, stimmt es neugierig, wie andere Länder die zunehmende Ubiquität von Digitaltechnik und Vernetzung in ihr Schulsystem einbeziehen und wie wir von ihren Erfahrungen lernen können. Umso erstaunlicher ist es, dass entsprechende Berichte und Kooperationsbestrebungen in Deutschland noch relativ selten anzutreffen sind.² Die Thematik wurde insbesondere durch Christine WIJNENS Publikation *Medien und Pädagogik international* (2008) und das von der Zeitschrift für Medienpädagogik *medien+erziehung* (merz) herausgegebene Themenheft *Medienpädagogik international* (JFF 2009) aufgegriffen und findet sich auch überblicksweise in anderen medienpädagogischen Publikationen (vgl. Bauer/Hoffmann/Mayrberger 2010; Süß/Lampert/Wijnen 2010). Ausgehend von der *Grunwald Declaration on Media Education*, welche im Jahr 1982 einstimmig von Vertretern aus 19 Nationen

¹ Verwiesen werden kann auf ein 1987 verfasstes Papier der Bund-Länder-Kommission, in dem es heißt: „Die Bildungsplanung ist aufgerufen, die Auswirkungen der neuen Informations- und Kommunikationstechniken kritisch zu untersuchen und Inhalte und Methoden zu entwickeln, welche die sinnvolle Erfüllung eines erweiterten Bildungsauftrages gewährleisten“ (BLK 1987, S. 8). Über zwanzig Jahre später zeigte sich, dass „[...] die hohen Erwartungen [...] sich in der Praxis, trotz intensiver Fördermaßnahmen, bisher kaum erfüllt [...]“ haben (Spanhel 2010, S. 30) und es „[...] erheblich größerer Anstrengungen in allen Bildungsbereichen [bedarf], um die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung in Deutschland breitenwirksam und nachhaltig voranzubringen“ (KBoM 2011, o. S.). Diese Forderungen wurden durch die Initiative Keine Bildung ohne Medien (KBoM) auf hoher politischer Ebene zu Gehör gebracht. Im Jahr 2014 äußerte die Bundeskanzlerin Angela MERKEL, dass „Die Vermittlung von Kenntnissen über Computer, auch über Programmiersprachen oder digitale Medien [...] die größte Herausforderung für die Schulen [sei] [...]. Deshalb sei für Lehrer Weiterbildung im Berufsleben wichtig“ (Zivadinovic 2014, o. S.). Mit der aktuellen Qualitätsoffensive Lehrerbildung unternimmt die Bundes- und Landespolitik in Deutschland konkrete Anstrengungen, um die Qualifizierung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit digitalen Medien und der Vermittlung von Medienkompetenz zu fördern (vgl. BMBF 2016a, S. 32 ff.).

² Dies ist insbesondere auf die Entstehungszeit der Arbeit 2012/2013 zu beziehen. Mittlerweile zeigt sich ein durchaus reger Austausch auf europäischer und internationaler Ebene, wobei zu hinterfragen ist, wie viel davon in der deutschen Forschungsliteratur Beachtung findet beziehungsweise, wie präsent deutsche Forscherinnen und Forscher sich in internationale Debatten einbringen. Beispielhaft sei auf die *Media & Learning Association* verwiesen, die 2015 gegründet wurde.

befürwortet wurde, befasst sich auch die UNESCO langjährig mit Medien- und Informationskompetenz. Forschungsliteratur im deutschen Sprachraum, welche lediglich ein Land, im speziellen Finnland, fokussiert, war zum Entstehungszeitraum der hier reflektierten Masterarbeit nicht vorhanden. Auf europäischer Ebene wurde nicht nur das Fehlen solcher Einblicke, sondern insbesondere der Mangel an konkreten Visionen zur Weiterentwicklung von Medienkompetenz kritisiert:

„Bisher haben die Mitgliedstaaten keine gemeinsame Vision in diesem Bereich entwickelt. Zudem erschwert die fehlende europaweite Sichtbarkeit nationaler, regionaler und lokaler Initiativen den Aufbau europäischer Netzwerke, was fehlende Koordinierung zwischen den verschiedenen Akteuren zur Folge hat“ (Europäische Kommission 2009, o. S.).

Sichtbarkeit der medienpädagogischen Strategie eines anderen europäischen Landes herzustellen, war das Anliegen der Autorin der Masterarbeit, die 2013 abgeschlossen wurde.³ Die Arbeit vermittelt einen Einblick in die medienpädagogischen Bestrebungen an den Gemeinschaftsschulen Finnlands, einem Land, welches, folgt man den Ergebnissen der *PISA-Studie* (vgl. OECD 2010, S. 6 f. und S. 9 f.), ein weltweit anerkanntes erfolgreiches Bildungssystem vorzuweisen hat. Mit Gemeinschaftsschule ist die *Peruskoulu* gemeint. *Peruskoulu* ließe sich wortwörtlich ins Deutsche mit *Grundschule* übersetzen. Da hierbei die Verwechslung mit dem primären Bildungsbereich in Deutschland naheliegend ist, wird im Folgenden die Bezeichnung *Gemeinschaftsschule* verwendet. Diese erfasst das Wesen der *Peruskoulu* als eine für alle finnischen Schülerinnen und Schüler verpflichtende neunjährige Schule. Die *Peruskoulu* kann daher als das Kernstück des finnischen Bildungssystems betrachtet werden. Der Vorschulbereich sowie weiterführende Bildungswege blieben unberücksichtigt. Die Forschungsarbeit diente dazu, einen Einblick über die Praxis der Medienpädagogik an finnischen Gemeinschaftsschulen zu gewinnen. Die Forschung konzentrierte sich auf die folgenden zwei Fragen:

³ Da dieser Text die Masterarbeit der Autorin reflektiert, sind Kerninhalte daraus übernommen und im Detail darin nachzulesen (vgl. Bonitz 2013).

- Welche Rahmenbedingungen, Herangehensweisen und Zielsetzungen charakterisieren die Medienpädagogik in Finnland?
- Wie bewerten Lehrerinnen und Lehrer und schulexterne Expertinnen und Experten die Förderung von Medienkompetenz an Gemeinschaftsschulen in Finnland?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen ist eine Nähe zum Feld unerlässlich, umso mehr, da Literatur mit aussagekräftigen Forschungsdaten im deutschen und englischen Sprachraum im Entstehungszeitraum der Arbeit nicht zugänglich war.⁴

Im Gegensatz zu einer Untersuchung in einer vertrauten Region musste grundlegendes Wissen über allgemeine Rahmenbedingungen in Finnland, sei es über das bestehende nationale Mediensystem, der davon beeinflussten Mediennutzungskultur oder über das Schulsystem zunächst erworben werden. Die diesbezüglichen Recherchen und Dokumentenanalysen wurden daher vorangestellt, um die Grundlage für diese qualitativ orientierte, empirische Forschung zu schaffen.

Ergebnisse und Erkenntnisse der Masterarbeit

Die gewonnenen Erkenntnisse lassen die medienpädagogischen Bestrebungen an finnischen Gemeinschaftsschulen am ehesten mit dem Wort „Aufbruchsstimmung“ charakterisieren. Die gegebenen Rahmenbedingungen sind günstig: Finnland ist ein wirtschaftlich starkes Land, dem die bereits erwähnten Ergebnisse der PISA-Studie ein hochentwickeltes Schulsystem bescheinigen (vgl. OECD 2010, S. 6 f. und S. 9 f.). Die Bevölkerung ist bildungsbeflissen und insbesondere leseaffin (vgl. Mullis/Martin/Foy/Drucker 2012, S. 6; OECD 2010, S. 6 f.). Das finnische Mediensystem erscheint mit Blick auf die geringe Bevölkerungsanzahl⁵ gut ausgebaut. Die Haushalte sind weitgehend mit einem leistungsstarken Breitband-Internetanschluss versorgt (vgl. Statista 2016, o. S.). Neben der nicht nur Finnland betreffenden, zunehmenden Mediatisierung, die damit einhergeht, dass

⁴ Sirkku KOTILAINEN und Reijo KUPIAINEN veröffentlichten 2014, das heißt nach der Fertigstellung der hier reflektierten Arbeit, ein Papier zu *Media and Information Literacy Policies in Finland*.

⁵ Laut Auswärtigem Amt sind es 5.487.308 Millionen Einwohnerinnen und Einwohner, Stand Dezember 2016 (vgl. auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Laender/Finnland.html; aufgerufen am 17. Februar 2017).

Heranwachsende immer früher mit digitalen Medien in Berührung kommen, sind es länderspezifische Handlungsfelder, denen sich neben der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz besonders die Schule annehmen sollte (vgl. u. a. Pääjärvi 2012, S. 23 f.). Eine Analyse des nationalen Schulcurriculums ergab, dass medienpädagogische Kernbereiche als Querschnittsaufgabe verankert worden sind (vgl. FNBE 2004, o. S.). Orientiert am nationalen Kerncurriculum werden in Finnland lokale Curricula herausgegeben. Diese wurden in der Forschungsarbeit allerdings nicht spezifisch miteinbezogen. Der Umfang und die Qualität der im Curriculum allgemein formulierten medienpädagogischen Handlungs- und Themenfelder sind in der Umsetzung im Unterricht abhängig von der jeweiligen Lehrperson. Für eine Beurteilung dieses Umstandes sollte allerdings das Professionsverständnis finnischer Lehrkräfte hinterfragt werden. Ohne dieses Argument tiefgreifend weiter zu verfolgen oder gar einen Vergleich zu Deutschland anzustrengen, soll auf das hohe Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer in Finnland und deren anspruchsvolle Ausbildung – der ein strenges Auswahlverfahren vorangeht – verwiesen werden (vgl. OECD 2012, S. 98). Das dieser Berufsgruppe entgegengebrachte Vertrauen impliziert auch, dass die Lehrpersonen sich auf wandelnde Bedingungen einzustellen vermögen.

Die in den empirischen Untersuchungen vor Ort festgestellte Bereitschaft der befragten Lehrerinnen und Lehrer, medienpädagogische Fortbildungen zu besuchen und sich in kollegialen Gruppen zu organisieren, mögen die benannten Vorannahmen stützen.

In der Lehrerausbildung besteht, ähnlich wie in Deutschland, derzeit noch die Situation, dass das Studium abgeschlossen werden kann, auch ohne ein medienpädagogisch ausgerichtetes Seminar besucht zu haben. Grundsätzlich ist an den finnischen Universitäten jedoch eine Intensivierung, gegebenenfalls auch eine obligatorische Verankerung der Medienpädagogik innerhalb des Lehramtsstudiums zu erwarten.

Bei dem befragten Lehrpersonal kamen Unsicherheiten in Bezug auf die neue Technik, rechtliche Regelungen, Überforderung und fehlende Zeit zur Sprache. Sie können keinen Einfluss auf die Anschaffung von Technik nehmen, was zur Folge hat, dass die vorhandene Ausstattung sich nicht immer mit den Wünschen der Lehrenden deckt. In Fragen der Finanzierung der technischen Ausstattung verfügen Schulleiterinnen beziehungs-

weise Schulleiter, je nach Kommune, über eine umfassende Verantwortung (vgl. Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen 2006, S. 4 f.).

Noch gravierender ist die Erkenntnis, dass sich die derzeitige medienpädagogische Praxis an Schulen nicht mit der Grundphilosophie des Schulsystems – der Gleichheit – deckt (vgl. Ministry of Education/Finnish National Board of Education/CIMO 2012, S. 2 und S. 6; FNBE 2008, S. 2). Insbesondere *zwischen* den Einzelschulen sind Unterschiede in der medienpädagogischen Praxis festzustellen. Dies widerspricht Ergebnissen der PISA-Studie, wonach an und zwischen finnischen Schulen eine hohe Gleichheit erreicht wird (vgl. OECD 2012, S. 96; Kyrö 2012, S. 14). Immer wieder zur Sprache kamen die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen in Finnland, zwischen den Universitäten, der Ausstattung an Schulen und dem Lehrpersonal selbst. Dabei werden die Schulen nicht alleingelassen: Es lassen sich eine Reihe von aktiv um die Medienpädagogik bemühten Akteurinnen und Akteuren in Finnland finden. Rahmenpapiere, wie der nationale Plan für den pädagogischen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien, deuten darauf hin, dass sich in der nächsten Zeit vieles weiterentwickeln wird (vgl. Ubiquitous Information Society Advisory Board 2010).

Lebenslanges Lernen soll zukünftig durch digitale Materialien, die notwendige Infrastruktur⁶ und nutzerfreundliche Onlinedienste unterstützt werden (vgl. Ubiquitous Information Society Advisory Board, Ministry of Transport and Communications 2011, S. 11 und insbesondere S. 36–39). Das finnische Ministerium für Transport und Kommunikation sprach sich bereits im Jahr 2011 dafür aus, dass „ICT use should be an integral part of education from the earliest age. Apart from good connections and equipment, this requires above all appropriate contents and a change in the whole culture of education“ (Ubiquitous Information Society Advisory Board, Ministry of Transport and Communications 2011, S. 37). Die neue Lernkultur soll kooperatives, motiviertes und kreatives Lernen in den Vordergrund stellen. Hierfür sind zunehmende Partnerschaften auch mit Organisationen und Unternehmen aus dem außerschulischen Bildungsbe- reich zur Unterstützung der Bildungsverwaltung aufzubauen. Mit diesen

⁶ „High-speed broadband connections needed – the preparation of a broadband strategy starts“ lautet eine vom *Ministry of Transport and Communications* am 12. Juli 2011 veröffentlichte Pressemeldung. Dies zeigt, dass die im Jahr 2011 publizierte Digitale Agenda noch nicht in Gänze umgesetzt werden konnte.

Maßnahmen zielt das Finnish National Board of Education darauf ab, sich als „the leading developer of learning culture in the world“ zu entwickeln (FNBE 2011, S. 8 sowie S. 4). Die gesetzten Ziele erfordern eine kontinuierliche Lehrendenprofessionalisierung. Die finnischen Lehrkräfte sollen intensiver ausgebildet werden und Kontakte zur Arbeitswelt und Wissenschaft nutzen. Administrative und didaktische Fähigkeiten sowie pädagogische Führungsqualitäten treten in den Vordergrund der Qualifizierungsbestrebungen (vgl. FNBE 2011, S. 10).

2. Theoretische Basis

Die theoretische Auseinandersetzung verfolgt drei Blickrichtungen: Zum einen die Charakterisierung des Landes, zum anderen ein Überblick über das finnische Schulsystem mit einem spezifischen Fokus auf der Verankerung der Medienpädagogik im nationalen Kerncurriculum und abschließend die Definitionsvielfalt der in der Forschungsarbeit zentralen Fachbegriffe – Medienpädagogik und Medienkompetenz. Bereits mit Blick auf den deutschen Diskurs werden diese Begriffe sehr differenziert betrachtet, daher können sie in diesem Rahmen nur ansatzweise erörtert werden (vgl. vertiefend hierzu Moser/Grell/Niesyto 2011).

Finnland – Ein Portrait

Auf den ersten Blick scheint der Zusammenhang zwischen der Bevölkerungsdichte eines Landes, dessen wirtschaftlicher und sozialpolitischer Organisation einerseits und medienpädagogischen Strukturen an Schulen andererseits vage zu sein. Doch Vorkenntnisse, wie die benannten, ermöglichen ein tiefergreifendes Verständnis zu den „Charakterzügen“ Finnlands. Dieses Systemwissen kann als Bestandteil der Planung der empirischen Studie herangezogen werden und ist darüber hinaus auch für die Einordnung der gewonnenen Daten von Interesse. Die gegenwärtige Situation und die geschichtlichen Hintergründe sind mit der aktuellen Entwicklung eng verzahnt. Fragen nach der Finanzierung von schulischer Technik, dem Interesse an demokratischer Grundbildung, der Organisation des Schulwesens, den Freiheiten des Presse- und Rundfunkwesens sowie dem Stellenwert analoger und digitaler Medien in der Gesellschaft wurden daher in der Arbeit umfassend beantwortet und sind dort nachzulesen (vgl. Bonitz

2013, S. 15–44; Kurzüberblick vgl. Abbildung 1). Obwohl Deutschland nach den Ergebnissen des *Human Development Reports* Finnland gegenüber einen deutlichen Vorsprung – gemessen an dem weltweiten Wohlstandsindex⁷ – zu haben scheint, sind dennoch einzelne Zahlen bemerkenswert: So fließt in Finnland ein größerer Anteil des Bruttoinlandsproduktes (Finnland: 7,2 Prozent; Deutschland: 4,8 Prozent) in den öffentlichen Bildungssektor. Zudem übernimmt Finnland eine Vorreiterrolle in Bezug auf den Internet-Breitbandausbau: Im Jahr 2010 erklärte es „als erstes Land der Welt eine schnelle Internet-Verbindung zum Grundrecht [...]“ (Der Tagespiegel 01. Juli 2010, o. S.; vgl. auch Ahmed 2009, o. S). Derzeit nutzen anteilig an der Gesamtbevölkerung 6,2 Prozent mehr Menschen in Finnland das Internet als in Deutschland (vgl. Abbildung 1).

Diese optimalen Zugangsvoraussetzungen begünstigen ein geringes Einstiegsalter junger Finninnen und Finnen von durchschnittlich acht Jahren in Bezug auf die Nutzung des Internets (vgl. Livingstone/Haddon/Görzig/Ólafsson 2011, S. 24; Pääjärvi 2012, S. 10). Trotz dessen lässt sich laut der *EU Kids Online Studie* eine im europäischen Vergleich auffällig extensive Nutzung des Internets durch Heranwachsende im Alter von neun bis 16 Jahren empirisch nicht belegen (vgl. Livingstone/Haddon/Görzig/Ólafsson 2011, S. 31). Sehr wohl zeigt sich aber, dass finnische Schülerinnen und Schüler bereits ausgezeichnete Kenntnisse im sicheren Umgang mit digitalen Medien besitzen (vgl. Livingstone/Haddon/Görzig/Ólafsson 2011, S. 27 f.). Dies bewahrt sie aber nicht davor, ab und zu auf verstörende Inhalte im Internet zu stoßen. Auch wenn dies nicht überdurchschnittlich oft geschieht, berichten sie derartiges deutlich häufiger als Kinder in Deutschland (vgl. Livingstone/Haddon/Görzig/Ólafsson 2011, S. 46; Pääjärvi 2012, S. 16 f.). Insbesondere mit sexuellen Inhalten sehen sich Kinder in Finnland häufiger konfrontiert als der Großteil der Kinder in anderen europäischen Ländern (vgl. Livingstone/Haddon/Görzig/Ólafsson 2011, S. 53, S. 74 und S. 77).

⁷ Finnland rangiert im Vergleich von insgesamt 187 Ländern auf dem 24. Platz – Deutschland hingegen an sechster Stelle (vgl. United Nations Development Programme 2015, S. 212 und S. 266).

Ländervergleichsindikatoren	Deutschland	Finnland
Fläche in km ²	357.050	338.435
Einwohnerinnen und Einwohner in Millionen, Stand 2015 2016	81,8	5,5
Bevölkerungsdichte Personen je km ² , Stand 2015 2016	229	16
BIP in Mrd. Euro, Stand 2016 2015	3.132,7	207,220
Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung % des BIP, Stand 2012 2013	4,8	7,2
Erwerbslosenquote in %, Stand 2015	5,0	8,6
Internetnutzerinnen und -nutzer je 100 Einwohnerinnen und Einwohner, Stand 2015	86,2	92,4
Breitband Internetanschlüsse je 100 Einwohnerinnen und Einwohner, Stand 2015	35,8	32,3

Abbildung 1: Ländervergleich zwischen Deutschland und Finnland (eigene Darstellung)⁸

Bemerkenswert ist, dass die laut der *EU Kids Online Studie* sehr guten Fähigkeiten der jungen Finninnen und Finnen im Umgang mit dem Internet einerseits durch die intensive Nutzung selbst angeeignet werden und andererseits ein Verdienst der Erziehungsbemühungen der Eltern zu sein scheinen (vgl. Livingstone/Haddon/Görzig/Ólafsson 2011, S. 27; vgl. Pääjärvi 2012, S. 15). Obwohl die allgemein zunehmende Mediatisierung mit den einhergehenden Chancen und Risiken eine feste Verankerung medienpädagogischer Kernbereiche im Schulsystem begründen würde, scheint der Stellenwert der Schule für die Medienerziehung hingegen eher gering zu sein. Ob und wie dies im Finnischen Schulsystem umgesetzt wird, soll im Folgenden dargestellt werden.

⁸ Die Abbildung beruht auf einer Zusammenfassung der Daten aus folgenden Onlinedokumenten: auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Laender/Deutschland.html?nnm=383178, aufgerufen am 11. April 2017; auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Laender/Finnland.html, aufgerufen am 11. April 2017; destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Internationales/Land/Europa/Deutschland.html, aufgerufen am 11. April 2017; destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Internationales/Land/Europa/Fland.html, aufgerufen am 11. April 2017.

Die Verankerung der Medienpädagogik im finnischen Schulsystem

Um Medienpädagogik an Schulen voranzubringen, scheinen der Vorbeurteilung nach relativ gute wirtschaftliche, politische und technische Voraussetzungen gegeben zu sein. Der Blick in die Geschichte beweist zudem die nicht unbedeutende Stellung Finnlands als Vorreiter in der Medienpädagogik. Im Auftrag der UNESCO und unter weltweiter Beachtung gelang dies damals insbesondere durch die Erarbeitung eines curricularen Modells zur Integration von Massenmedienbildung, welches auf dem finnischen Schulcurriculum von 1972 aufbaute (vgl. Minkkinen 1978, zit. n. Kupiainen/Sintonen/Suoranta 2008, S. 10 f.).

Der zuvor beschriebene hohe Medienkonsum finnischer Schülerinnen und Schüler sowie der frühzeitige Erstkontakt zum Internet verweisen auf die gegenwärtige Notwendigkeit einer auch in der Schule fest verankerten Medienkompetenzförderung (vgl. Livingstone/Haddon/Görzig/Ólafsson 2011, S. 24). Diese Annahme, die Medienkompetenz der Heranwachsenden sei insbesondere ein Verdienst der Erziehungsbemühungen der Eltern, wird zusätzlich gestützt durch die fehlende Verankerung der Medienpädagogik als eigenständiges Fach im finnischen Schulsystem. Stattdessen ist Medienpädagogik im zum Untersuchungszeitraum⁹ landesweit geltenden Kerncurriculum fachübergreifend integriert. Der für alle finnischen Gemeinschaftsschulen gültige nationale Rahmenlehrplan definiert insgesamt neun fachübergreifende Bereiche. Dimensionen der Medienpädagogik finden sich darin in den beiden fächerübergreifenden Schwerpunkten *Media skills and communication* und *Technology and the Individual* (vgl. FNBE 2004, S. 37 f. und S. 40 f.). Im fachübergreifenden Schwerpunkt *Media skills and communication*, sollen sich die Schülerinnen und Schüler als kritische und verantwortungsvolle Produzentinnen und Produzenten sowie Rezipientinnen und Rezipienten von Informationen begreifen (vgl. FNBE 2004, S. 37 f.). Die kritische, ethische und moralische Auseinandersetzung mit Medien ist auch Bestandteil des zweiten Schwerpunktes: *Technology and the Individual*. In diesem steht das Verständnis der Medien, deren

⁹ Dieses Curriculum wurde 2004 verabschiedet und ab 2006 in den finnischen Schulen eingesetzt. Nach Abschluss der hier vorgestellten Forschungsarbeit wurde allerdings Ende 2014 ein neues Kerncurriculum vom National Board of Education vorgestellt. Hieran schlossen sich die Überarbeitungen der lokalen Curricula an. Die Implementierung geschieht schrittweise von 2016 bis 2019 (vgl. Eurydice on Social Media 2016, o. S.).

Evolution, Anwendung und Bedeutung für die Zukunft im Vordergrund (vgl. FNBE 2004, S. 40 f.). Darüber hinaus sind es der Sprach- und Kunstunterricht, in dem sich unter anderem kritisch mit Medien oder der Informationssuche im Internet auseinandergesetzt werden soll (vgl. FNBE 2004, S. 45 und S. 234–238).

Mit der innerhalb der Studie durchgeführten Analyse konnte gezeigt werden, dass im finnischen Kerncurriculum an verschiedenen Stellen, unterschiedliche Dimensionen der Medienkompetenz (Mediennutzung, Medienkritik, Mediengestaltung) beschrieben werden. Sie gelten als Minimalanforderungen, die den Lehrenden in Bezug auf die Vermittlung der Medienkompetenz gestellt werden. Die Frage, wie diese Anforderungen tatsächlich im Schulalltag Anwendung finden, war Bestandteil der hier zu besprechenden Forschungsarbeit. Hierfür ist zunächst zu klären, was hinter dem Konstrukt Medienpädagogik und Medienkompetenz zu verstehen ist. Diese Frage ist aus deutscher, aber auch finnischer Perspektive zu beantworten und ist Teil des nachfolgenden Abschnitts.

Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine begriffliche Auseinandersetzung

Die Medienpädagogik lässt sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verorten (vgl. DGfE o. J.). Sie charakterisiert sich über unterschiedliche Dimensionen, die gebündelt die Förderung von Medienkompetenz zum Ziel haben (vgl. Abbildung 2). Neben der vielfachen Ausdifferenzierung dieser Dimensionen und ihrer Beschreibung, ist es insbesondere der Begriff der *Medienbildung*, dessen Verhältnis zur Medienpädagogik und Medienkompetenz im deutschsprachigen Raum stark diskutiert wird (vgl. Schiefner-Rohs 2013; Hugger 2008, S. 94–97).

Die Nachzeichnung dieser Debatten ist nicht Teil dieser Arbeit (vgl. vertiefend hierzu Fromme/Jörissen 2010; Moser/Grell/Niesyto 2011; Thomann 2015) doch es deutet an, dass selbst landeseigene Auseinandersetzungen mit den benannten zentralen Begrifflichkeiten einen hohen Grad an Komplexität erreichen. Die Begriffs- und Verständnisvielfalt im länderübergreifenden Vergleich und mit Betrachtung unterschiedlicher Sprachen nimmt umso mehr zu. Englischsprachige Fachwörter, welche auch in Finnland verbreitet sind, sind Media Education (Mediakasvatus), Digital Literacy, Media Literacy, Audiovisual Popular Liberal Education, Newspaper Teaching, Computer-Based Education (Tietokoneperustainen opetus),

Network-Based Learning (Verkostopohjainen opiskelu), Mass Media Education, Multimedia Teaching (vgl. Wijnen 2008, S. 102 f.; Kupiainen/Sintonen/Suoranta 2008, S. 4 f. und S. 14; Tella 1998, S. 127).

Hinzu kommt die Charakteristik der Medienpädagogik als ein interdisziplinäres zum Teil stärker empirisches, praxisorientiertes oder/und auch theoretisch begründetes Feld. Die Pädagogik, Soziologie, Psychologie und Medien- und Kommunikationswissenschaft weisen vielfältige thematische Schnittfelder auf (vgl. Schiefner-Rohs 2013). Seppo TELLA, Professor an der Universität Helsinki, erkannte die Interdisziplinarität der Medienpädagogik (Media Education) schon sehr früh. Bereits 1998 rief er dazu auf, *Media Education* mit einem globalen Blick zu behandeln, ohne den Bezug zum finnischen Schulsystem zu verlieren (vgl. Tella 1998, S. 123 f.). Obwohl der Begriff *Media Education* nicht im Curriculum der Gemeinschaftsschule auftaucht, ist er durchaus in Finnland bekannt. Orientiert wird sich dabei an europäischen Diskussionen und insbesondere an Großbritannien (vgl. Kupiainen/Sintonen/Suoranta 2008, S. 5).

Die Masterarbeit stellte Dimensionen der Medienpädagogik und deren Zielkonzept der Medienkompetenz in länderübergreifende Zusammenhänge. Dafür wurden Definitionen von Jürgen HÜTHER, Bernd SCHORB und Stefan AUFENANGER (vgl. Hüther/Schorb 2005, S. 265; Schorb 2005, S. 240; Hüther 2005, S. 235; Aufenanger 2004, S. 302–308) sowie David BUCKINGHAM (vgl. 2003, S. 4) aufgegriffen (vgl. Bonitz 2013, S. 8–14).

Zusammenfassend wurden die Dimensionen der Medienpädagogik nach Bernd SCHORB (vgl. 2005, S. 259), Gerhard TULODZIECKI (vgl. 1997, S. 143) und Dieter BAACKE (vgl. 1999, S. 34) den Dimensionen der Universität Lappland (vgl. Kupiainen/Sintonen/Suoranta 2008, S. 6) gegenübergestellt. Einen Eindruck dazu, welche Parallelen oder abweichende Ausdifferenzierungen beziehungsweise Zusammenfassungen sich zwischen den unterschiedlichen Definitionsansätzen ergeben, zeigt Abbildung 2.

KUPIAINEN/SINTONEN/SUORANTA (vgl. 2008, S. 6)	SCHORB (vgl. 2005, S. 259)	TULODZIECKI (vgl. 1997, S. 143)	BAACKE (vgl. 1999, S. 34)
Medien als Werkzeuge	Medienhandeln als Medienaneignung, Mediennutzung, Medienpartizipation, Mediengestaltung	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Mediennutzung
Produktion von Medien		eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen	Mediengestaltung
kritische Auseinandersetzung mit Medien	Medienwissen als Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen; Medienbewertung als kritische Reflexion, ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung; Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen; Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Medienkunde; Medienkritik
	soziale, kreative Interaktion		

Abbildung 2: Dimensionen der Medienpädagogik im Vergleich (eigene Darstellung)¹⁰

Eine zentrale Zielperspektive der Medienpädagogik ist die Herausbildung von Medienkompetenz, welche jedoch nie in einem vollendeten Zustand erreicht werden kann (vgl. Aufenanger 2004, S. 302). Dieser Zusammenhang von Medienpädagogik und Medienkompetenz wurde auch von der *Finnish Society on Media Education (Mediakasvatusseura)* berücksichtigt. Deren Definition lässt deutliche Parallelen zu denen in Abbildung 3 erkennen:

„Finnish language, *Mediakasvatus* (Media Education) is an established term that stands for work performed by educators in supporting the learning of children, young people and adults involving different media. This educational work may include both teaching about the media and through media, which means that media can be involved as a learning object or teaching tool as well as educational content itself. The objective of media education is an individual with media literacy

¹⁰ Zum Medienkompetenzbegriff nimmt Harald GAPSKI (2006, S. 17) eine ähnliche Gegenüberstellung vor. Er stellt AUFENANGER, BAACKE, TULODZIECKI und KÜBLER einander gegenüber.

skills and who is able to utilize as well as produce media, to understand media production and expressions of media, to reflect on his personal relationship with media and to apply critical thinking as well as embrace self-expression“ (Lundvall 2010, S. 6).

In Anlehnung an die theoretische Auseinandersetzung wurde ein der Masterarbeit zugrundeliegendes Verständnis zur Medienpädagogik im schulischen Bereich und den dahinterliegenden Dimensionen abgeleitet (vgl. Bonitz 2013, S. 13). Die Übertragung dessen auf das methodische Vorgehen, wird sich im vierten Kapitel erschließen.

Rahmenbedingungen (personelle, technische und strukturelle Voraussetzungen)			
Soziale, ethische, moralische Dimension	Praktisches Anwenden und Nutzen	Mediennutzung	Handhabung technischer Geräte, reflektierte Nutzung (zum Beispiel hinsichtlich des Medienkonsums), Recherche
		Medienproduktion und Gestaltung	Comics, Podcasts, Werbesendungen, Webseiten, Wikis
	Theoretisches Reflektieren und Verstehen	Medienwissen	Mediensysteme, rechtliche Bestimmungen
		Medienkritik	Reflektierte Nutzung (zum Beispiel hinsichtlich des Medienkonsums), Datenschutz

Abbildung 3: Dimensionen zur Förderung von Medienkompetenz in der Schule (eigene Darstellung)

3. Methodendiskussion

Dieses Kapitel stellt die Forschungsmethode der zugrundeliegenden Masterarbeit (vgl. Bonitz 2013) vor und zeigt abzuwägende Kritikpunkte auf. Die konkrete Anwendung wird im folgenden vierten Kapitel ausgeführt. Die Masterarbeit ist in die *qualitative Sozialforschung* einzuordnen. Ziel war es, einen Eindruck der Bestrebungen zur Förderung von Medienkompetenz an finnischen Gemeinschaftsschulen und den dafür gegebenen Rahmenbedingungen zu gewinnen, um Hypothesen generieren zu können. Dieses Vorgehen setzt einen gewissen Grad an Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand voraus. Auf diese Weise soll einer Voreingenommenheit

von Seiten der oder des Forschenden entgegengewirkt werden (vgl. Mayring 2002, S. 29 f.). Allerdings ist in der qualitativen Forschung eine *Forscher-Gegenstands-Interaktion* unvermeidlich (vgl. Mayring 2002, S. 25), so dass diese einerseits kritisch zu hinterfragen ist, andererseits konstruktiv genutzt werden kann.

In der hier betrachteten Studie wurden mündliche Befragungen in Form von *teilstandardisierten Expertengesprächen* durchgeführt. Die Bezeichnung als Expertin oder Experte ist nicht im Sinne einer Elitestellung oder als Hinweis auf einen akademischen Grad zu verstehen. Nach Jochen GLÄSER und Grit LAUDEL beschreibt die Benennung „die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel 2010, S. 12). Wobei zu unterscheiden ist zwischen dem „Mehr-Wissen“ der Expertin beziehungsweise des Experten in objektiver Form (Sachwissen) und der einer Expertin beziehungsweise einem Experten zufallenden Deutungshoheit (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014, S. 118–120). Erstgenanntes war die vorrangige, aber nicht ausschließliche Erwartung, die an die ausgewählten Expertinnen und Experten gestellt wurde.

Expertenbefragungen versprechen eine schnelle Antwort auf spezifische Fragen. Diesem Vorteil gegenüber besteht der Nachteil, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass Informationen missverstanden, ausgelassen, subjektiv getönt oder gegebenenfalls sogar falsch angegeben werden. Zur Einmaligkeit eines jeden Interviews und der jeweilig individuellen Ausrichtung auf das Forschungsinteresse schreiben Urs JÄGER und Sven REINECKE: „Wer sich auf ein Expertengespräch einlässt und den Anspruch einer ‚methodischen Härte‘ stellt, kann keine Rezepte erwarten“ (Jäger/Reinecke 2009, S. 69; vgl. auch Kassner/Wassermann 2002, S. 103 und S. 109). Eben diese methodische Schwäche, welche der qualitativen Forschung im Allgemeinen häufig vorgeworfen wird, lässt sich als deren Stärke auslegen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 26 f.): Das offene Vorgehen erlaubt es der oder dem Forschenden, insbesondere in einem noch zu explorierenden Bereich, flexibel und adaptiv in Bezug auf den Forschungsgegenstand vorzugehen. Der Erkenntnisgewinn während des gesamten Forschungsprozesses kann aktiv in die methodische Herangehensweise einfließen. Dieser Grundsatz

qualitativer Forschung stellt sich zum Beispiel in der Anwendung eines Leitfadens zur Orientierung, jedoch nicht als standardisierendes Instrument, deutlich dar. Ein *Leitfadeninterview* als eine spezielle Form von teilstandardisierten Interviews (neben dem *Offenen Interview* oder dem *Narrativen Interview*) folgt zwar einer Vorstrukturierung mittels eines Leitfadens, dieser wird jedoch vom Fragenden auf das Gespräch hin angepasst. Mit diesem Vorgehen kann das Interview einem natürlichen Gesprächsverlauf nachempfunden werden (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 42 und S. 142).

Im Anschluss an die leitfadengestützten Experteninterviews sollen die damit gewonnenen Daten *inhaltsanalytisch ausgewertet* werden. Einen guten Überblick über die verschiedenen inhaltsanalytischen Konzepte und deren gegenseitige Abgrenzung sind bei Margrit SCHREIER nachzulesen (vgl. Schreier 2014). Die *Qualitative Inhaltsanalyse* stammt aus der Kommunikationswissenschaft und wurde zunächst vor allem quantitativ umgesetzt. Im Besonderen etablierte Philipp MAYRING diese Methode und beschrieb sie umfassend (vgl. Mayring 2002, S. 114–116; Mayring 2010; Gläser/Laudel 2010, S. 197 f.; vgl. auch Mayring/Gläser-Zikuda 2005). Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse, die sich unterschiedlicher Techniken bedient, wird das Datenmaterial bezogen auf die jeweilige Forschungsfrage systematisch analysiert, wobei entweder induktiv oder deduktiv vorgegangen wird. Dementsprechend wird entweder ein Kategoriensystem entwickelt oder das Datenmaterial wird an einem zuvor festgelegten Kategoriensystem theoretisch abgeglichen. Dabei gilt der Anspruch, eine Überschaubarkeit durch Zuordnung von Datenmaterial zu Kategorien herzustellen, wobei die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, ohne durch das Vorgehen die Aussagen zu verzerren.

Die Qualitative Inhaltsanalyse ist also nicht, wie beispielsweise die *Objektive Hermeneutik* nach Ulrich OEVERMANN oder die *Narrationsanalyse*, darauf ausgelegt, implizite Sinnstrukturen zu rekonstruieren (vgl. Mayring 2002, S. 115; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 189 f. und S. 223–276). Obwohl die Auswertungsmethode in der qualitativen Forschung verortet ist, folgt diese Form der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING einem „streng methodisch kontrolliert[en]“ Vorgehen (Mayring 2002, S. 114). Als die zwei Basisformen stellt Margrit SCHREIER die strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse als Kern der Qualitativen Inhaltsanalyse und die sich davon distanzierende Qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion heraus (vgl. Schreier

2014, S. 5–8 und S. 18 f.). Die von MAYRING beschriebene Methode hat ihre Stärke in ihrer Regelgeleitetheit, widerspricht aus Sicht anderer Autorinnen und Autoren aber durch diese systematische Analysestrategie der angestrebten offenen Vorgehensweise und entfernt sich damit in gewisser Weise von dem interpretativen Interesse an den gegebenen Informationen der Expertinnen und Experten (vgl. Schreier 2014, S. 2; Gläser/Laudel 2010, S. 198 f.).¹¹ Bei der inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse ist es vorgesehen, das Kategoriensystem mit dessen Ober- und Unterkategorien nur anhand eines Teils des Datenmaterials zu entwickeln, zu erproben, zu modifizieren und erst das überarbeitete Kategoriensystem auf das gesamte Material zu übertragen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 199; Schreier 2014, S. 5 f.). Eine Öffnung dieses Vorgehens beschreiben GLÄSER und LAUDEL ebenso wie MEUSER und NAGEL in Form eines „thematischen Vergleichs“¹² (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 199; Meuser/Nagel 2002, S. 80 f.). Die „interpretative Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte ExpertInneninterviews“ nach Michael MEUSER und Ulrike NAGEL orientierte sich „an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreute Passagen [...]“ (2002, S. 81).

Als ersten Schritt bei der Verdichtung des Textmaterials nach der Transkription benennen MEUSER und NAGEL das *Paraphrasieren*. Hierbei kommt es darauf an, den Sinngehalt nicht durch Hinzufügung, Unterschlagung oder Verzerrung zu verändern (vgl. 2002, S. 83 f.). Auch MAYRING verwendet den Begriff Paraphrasierung, sein Verständnis dahinter ist jedoch ein anderes (vgl. Mayring 2010, S. 68–70). In der Vorgehensweise von GLÄSER und LAUDEL ist der Begriff der *Extraktion* zentral. Hierbei werden Informationen aus dem Textmaterial entnommen, verdichtet und zugeordnet oder zur Ergänzung des Kategoriensystems herangezogen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 199 f.; Schreier 2014, S. 18 f.). Nach der Paraphrasierung beschreiben MEUSER und NAGEL ihr Vorgehen ähnlich dem von GLÄSER und LAUDEL. Den Paraphrasen werden Überschriften zugeordnet, wobei mehrere Überschriften je Textpassage möglich sind. Eine Reduzierung des Datenmaterials ist

¹¹ Obwohl auch MAYRING einräumt, dass quantitative Analyseschritte nicht erfolgen müssen, da beide Vorgehensweisen, qualitative sowie quantitative, ihre Daseinsberechtigung haben (vgl. 2010, S. 21).

¹² SCHREIER bezeichnet dieses Verfahren auch als „Qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion“ (2014, S. 18).

erst dann vorzunehmen, wenn das Kategoriensystem so ausgereift ist, dass das Datenmaterial vollständig kategorisiert werden kann. Daraufhin folgt der Schritt des thematischen Vergleichs, welcher eine Loslösung vom Textkontext hin zum fallübergreifenden Themenkomplex bedeutet. Damit lassen sich, trotz der Einmaligkeit eines jeden Expertengesprächs, überindividuelle Gemeinsamkeiten herausarbeiten (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 80–89).

Dieses beschriebene Vorgehen einer Qualitativen Inhaltsanalyse fand konkrete Anwendung in der hier beschriebenen Studie. Einen Einblick zur spezifischen Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse gibt das folgende Kapitel.

4. Methodensetting und -beschreibung

Literatur, wie sie im vorherigen Kapitel zitiert wurde, aber auch Fachportale, Fachzeitschriften, Fachgesellschaften oder Konferenzen¹³ können wichtige Anhaltspunkte zur Umsetzung eines Forschungsvorhabens bieten. Doch trotz der Fülle der Informationen gilt: Ein allgemeingültig anwendbares „Rezept“ für die (qualitative) Forschung gibt es nicht. Innerhalb des Anspruchs eines methodisch begründeten, transparenten und im Einklang mit ethisch und moralischen Forschungsgrundsätzen gehaltenen Forschungsprozesses ist der Bewegungsspielraum qualitativer Forschung groß. Dennoch oder eben deswegen soll im Folgenden auf einige Fragestellungen beziehungsweise Gegebenheiten eingegangen werden, die als Entscheidungspunkte die Entstehung der hier beschriebenen Masterarbeit prägen.

Die im Folgenden aufgeführten Fragen formieren sich entlang des Forschungsprozesses und konkretisieren die Anwendung der zuvor theoretisch vorgestellten Forschungsmethode des *leitfadengestützten Experteninterviews* und des Auswertungsverfahrens mittels *Qualitativer Inhaltsanalyse*.

¹³ Beispielhaft: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* des Barbara Budrich Verlags; die Sektion *Methoden der qualitativen Sozialforschung* der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) oder die Online-Zeitschrift *Forum Qualitative Sozialforschung*.

a) Welchen Detailgrad sollte ein Gesprächsleitfaden aufweisen? Wie genau muss sich die Gesprächsleiterin oder der Gesprächsleiter an diesen halten?

Der Leitfaden in der vorliegenden Studie wurde auf Basis der theoretischen Vorarbeit zum Verständnis von Medienkompetenz als Zieldimension medienpädagogischer Praxis entwickelt. Zielsetzung des Leitfadens war es, von den ausgewählten Expertinnen und Experten Aufschluss zu den für die Förderung von Medienkompetenz im schulischen Kontext gegebenen Rahmenbedingungen zu erhalten. Der eingesetzte Leitfaden wurde dementsprechend anhand der von Olli VESTERINEN vorgenommenen Aufteilung in Inhalt (Medientexte), Werkzeuge (Medien) und gesellschaftliche Akteurrinnen und Akteure (Agenten oder Mechanismen) strukturiert (vgl. Vesterinen 2011, S. 8; vgl. Abbildung 4).

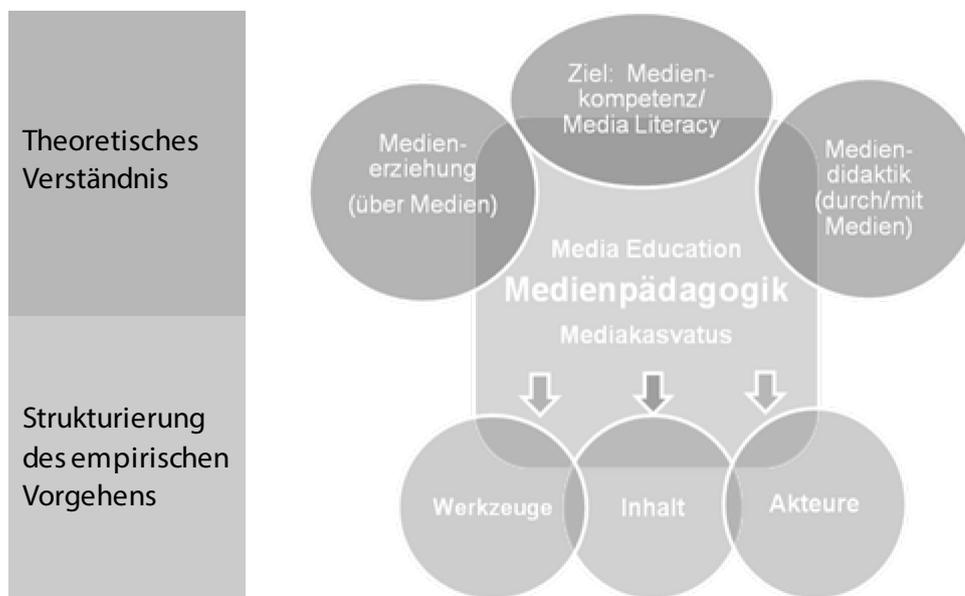


Abbildung 4: Zusammenhang zwischen theoretischen Dimensionen und empirischem Vorgehen (eigene Darstellung)

Diese an VESTERINEN (2011) orientierte Struktur wurde anschließend für die qualitativ-inhaltsanalytische Datenauswertung übernommen (vgl. Abbildung 4). Das Erhebungsinstrument dient der beziehungsweise dem Forschenden während des Expertengesprächs als Orientierung, zur Strukturierung und Kontrolle. In der Umsetzung hat sich der in Abbildung 5 abgebildete Gesprächsleitfaden als Erhebungsinstrument hinsichtlich seiner Flexibilität bewährt. Eine übersichtliche Strukturierung und knappe Formulierungen helfen der Gesprächsleiterin beziehungsweise dem Gesprächsleiter, ohne sie oder ihn zu lange vom Zuhören abzuhalten.

Leitfaden		Dimensionen nach VESTERINEN 2011, S. 8
Einführung		
<ul style="list-style-type: none"> • Einverständnis für die Tonaufnahme, Hinweise zum Umgang mit den Daten • Persönliche Vorstellung der oder des Forschenden, der Thematik, Erkenntnisinteresse, Ablauf • Schulexterne Expertinnen und Experten: Persönliche Vorstellung der Expertin oder des Experten, gegebenenfalls der Institution • Das persönliche Verständnis und der Zugang zum Thema Medienpädagogik 		
Rahmenbedingungen		
<ul style="list-style-type: none"> • Vorhandensein von technischer Ausstattung und digitalen Lehr- und Lernmaterialien und Nutzungsmöglichkeiten (Zugang) 		Werkzeug
<ul style="list-style-type: none"> • Personelle Voraussetzungen (Aus- und Weiterbildung) 		Akteur
<ul style="list-style-type: none"> • Wissen zum Vorhandensein und der Rolle von (außerschulischen) Akteurinnen und Akteuren, welche um Medienkompetenzvermittlung bemüht sind 		Akteur
<ul style="list-style-type: none"> • Politische/rechtliche/schulcurriculare Vorgaben 		Inhalt
Umsetzung		
<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung eigener oder bekannter Beispielprojekte 		Inhalt
Persönliche Einschätzung		
<ul style="list-style-type: none"> • Annahmen und Wünsche zur Weiterentwicklung 		Werkzeug/ Inhalt/Akteur
<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Einschätzung der gegenwärtigen und zukünftigen Situation der Medienpädagogik 		Werkzeug/ Inhalt/Akteur
Abschluss		
<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit für ergänzende Anmerkungen • Dank von Seiten der oder des Forschenden, Information über ihr oder sein weiteres Vorgehen 		

Abbildung 5: Gesprächsleitfaden und dessen Verknüpfung mit den Dimensionen nach VESTERINEN 2011 (vgl. Bonitz 2013, Anhang S. 2)

Je nach Forschungsinteresse können Abweichungen legitim sein. Abwandlungen schließen die Abänderung der Fragenreihenfolge, die Ergänzung beziehungsweise Vertiefung von Fragen oder das Auslassen von bereits in

einem anderen Zusammenhang beantworteten Fragen¹⁴ ein. Ebenso ist es möglich, die Fragen auf Grundlage neu hinzugewonnener Erkenntnisse abzuändern. Erkenntnisse aus einem Gespräch in ein folgendes einzubinden, verspricht, gewonnene Informationen auf ihre Richtigkeit hin überprüfen und gegebenenfalls konkretisieren zu können. Denselben Zweck erfüllte die Bitte an die Probandinnen und Probanden, das transkribierte Interview gegenzulesen, ihre Korrekturen oder Ergänzungen zu kommunizieren und im Nachhinein aufgekommene Verständnisfragen von Seiten der Forscherin zu beantworten. Diese *kommunikative Validierung* erwies sich bei der Erstellung der Masterarbeit (vgl. Bonitz 2013) als äußerst effektiv und eröffnete vielfach neue Recherchequellen, welche wiederum auch in die theoretischen Vorüberlegungen aufgenommen werden konnten. Der Gesprächsleitfaden ist daher nicht als vorgeschriebener Ablaufplan zu verstehen. Gleichzeitig soll der Gesprächsleitfaden dem vorbeugen, dass sich die unvermeidliche subjektive Sicht der oder des Forschenden auf das Frageverhalten auswirkt (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 143). Jede Abweichung vom Gesprächsleitfaden birgt zudem die Gefahr, zu einem Verlust an Struktur und Vollständigkeit zu führen. Abweichungen und deren Begründung können im Gesprächsprotokoll beschrieben und erklärt werden.

b) Mit welchem Detailgrad sollen die Interviews transkribiert werden?

Die Transkription bildet die Basis der Datenauswertung. Sie geht über eine Gesprächsprotokollierung¹⁵ hinaus und bedeutet dennoch eine Informationsreduktion bei gleichzeitiger Informationsfixierung. Eine Weitergabe zum Zweck der Kontrolle der gegebenen Informationen, wie zuvor beschrieben, ist ein Mittel zur Sicherstellung der Reliabilität (vgl. Aeppli/Gasser/Gutzwiller/Tettenborn 2011, S. 184 f.). Das Forschungsinteresse be-

¹⁴ Dabei können gerade doppelt, in leicht abgewandelter Form gestellte Fragen durchaus einen Mehrwert in Form von detaillierteren Ausführungen, neu eingebrachten Aspekten, Bestätigung des vorher Gesagten bringen.

¹⁵ Ein Gesprächsprotokoll sollte direkt nach dem Gespräch angefertigt werden. Neben allgemeinen Angaben (Ort, Datum, Gesprächsleiterin/Gesprächsleiter, Expertin/Experte, Dauer) können darin Anmerkungen zum Gesprächsverlauf festgehalten werden. Wurde der Gesprächsverlauf unterbrochen? Fielen besondere Merkmale der Expertin beziehungsweise des Experten auf, wurden im Vor- oder Nachhinein weitere Vereinbarungen getroffen (zum Beispiel das Zusenden zusätzlicher Informationsmaterialien oder Vereinbarungen bezüglich der Anonymisierung)?

stimmt den Detailgrad der Transkription (vgl. Flick 2006, S. 299 f.). Dieser Detailgrad sollte jedoch über ein festgeschriebenes Regelsystem nachvollziehbar gemacht werden. Darin wird vermerkt, inwieweit das Gesprochene reduziert werden kann (selektive Transkription) oder ob beispielsweise Füllwörter, Interjektionen, paraverbale Merkmale, Mimik, Gestik und äußere Einflüsse kenntlich gemacht werden sollen und auf welche Weise dies zu geschehen hat. Die Masterarbeit orientierte sich an dem Regelsystem von Udo KUCKARTZ (vgl. 2010, S. 44) und passte dieses den Gegebenheiten entsprechend an. Festgeschrieben wurde darin beispielsweise, dass im Sinne der Gegenstandsangemessenheit keine para- und nonverbalen Äußerungen transkribiert werden, ebenso wenig wie inhaltslose Äußerungen (beispielsweise Zustimmungen) von Seiten der Gesprächsführerin beziehungsweise des Gesprächsführers oder Wiederholungen, die keine besondere Betonung, wie „sehr, sehr“, kennzeichnen (vgl. Bonitz 2013, S. 57).

c) Welcher Anspruch an Anonymisierung ist zu erheben?

Im Allgemeinen sollte der gesamte Forschungsprozess im Einklang mit *forschungsethischen Grundsätzen* durchgeführt werden (vgl. DGfE 2010, S. 1). Der Probandin beziehungsweise dem Probanden wird vor der Datenerhebung die Wahrung datenschutzrechtlicher Bestimmungen und die Berücksichtigung seiner Persönlichkeitsrechte zugesichert. Rückschlüsse auf seine Person auszuschließen, liegt in der Verantwortung der oder des Forschenden. Dies schließt nicht nur die Vermeidung der Namensnennung ein, nach dem Gebot der Datensparsamkeit sollte darüber hinaus auch möglichst wenig Kontext veröffentlicht werden. Kontextinformationen sind beispielsweise Ortsnamen, Institutionen, Bezugspersonen, Berufspositionen, markante Merkmale, wie die größte/älteste Schule Finnlands oder ähnliches (vgl. DGfE 2010, §4; DGfE 2006, S. 33 f.). Im Fall von Experteninterviews ist es jedoch auch denkbar, dass die Expertin beziehungsweise der Experte darauf besteht, dass ihre oder seine Expertise auf ihre oder seine Person zurückgeführt werden kann. Sowohl Anonymisierung als auch Anerkennung der Expertenpersönlichkeit kann legitim sein, jedoch ist eine einheitliche Regelung innerhalb einer Arbeit wünschenswert. Die Aufklärung über die Handhabung und das Einholen einer dementsprechenden Einverständniserklärung ist somit Teil der Interviewsituation. Im Zweifelsfalle empfiehlt die DGfE die Beratung durch eine Datenschutzbeauftragte oder einen Datenschutzbeauftragten (vgl. DGfE 2006, S. 34).

d) *Wie wurde bei der Generierung des Kategoriensystems vorgegangen?*

Die schrittweise Bildung des Kategoriensystems kann als „Herzstück“ einer Qualitativen Inhaltsanalyse angesehen werden (vgl. Schreier 2014, S. 3). Der bei den Interviews eingesetzte Leitfaden und die theoretischen Vorüberlegungen (deduktiv) wurden für dessen Erarbeitung einbezogen (vgl. Abbildung 5; Vesterinen 2011, S. 8). Das Kategoriensystem wurde demnach überwiegend deduktiv entwickelt und induktiv weiter verfeinert. Beispielsweise wurde das persönliche Verständnis zur Medienpädagogik auf Definitionsbasis der Masterarbeit (deduktiv) aufgeschlüsselt (vgl. Kapitel 2). Weitere Codes (Unterkategorien) entstanden induktiv aus dem Datenmaterial heraus. Dabei wurden den aus dem Datenmaterial entnommenen Paraphrasen Überschriften zugeordnet. So konnten etwa die Subkategorien zu Beispielprojekten erst im weiteren Verlauf der Sichtung des Datenmaterials sukzessive abgeleitet werden (vgl. Abbildung 6).

Da die Möglichkeit bestand, zu jedem der Teilbereiche sowohl Faktenwissen als auch subjektive Ansichten zu äußern, wurden die Kategorien und Unterkategorien jeweils in *neutral*, *positiv* und *negativ* unterteilt. Wobei hierbei Schlüsselworte beziehungsweise Ankerbeispiele der Identifikation dienten. Das offene Vorgehen erlaubte es, das Kategoriensystem während des gesamten Extraktionsprozesses – das heißt der Zuordnung des Datenmaterials zu den einzelnen Codes – zu verändern. Kategorien konnten demnach aufgehoben, hinzugefügt, zusammengefügt und Merkmalsausprägungen geändert werden. Legitim war es auch, einer Textpassage mehrere Kategorien zuzuweisen. Dabei war eine kontinuierliche Prüfung, „auf Triftigkeit, auf Vollständigkeit und Validität“ (Meuser/Nagel 2002, S. 88) unbedingt notwendig, um sicherzustellen, dass die relevanten Informationen richtig zugeordnet wurden.

Hierfür muss das Material mehrfach gesichtet werden (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 88; Gläser/Laudel 2010, S. 201). Ein wichtiges Instrument stellt hierbei die *Intercoder-Reliabilität* dar. Dabei wenden unabhängige Kodierinnen oder Kodierer das entwickelte Kodiersystem an und gleichen ihre Ergebnisse ab. Auf dieser Basis kann das Kategoriensystem weiterentwickelt werden. Bei der Umsetzung legte die Autorin zudem Wert darauf, auch den Inhaltskontext zu beachten, indem bei der Codierung des Materials dessen Einbettung in den Gesamtkontext nachvollziehbar blieb. Die codierten Textstellen blieben über den gesamten Auswertungsprozess mit der jeweiligen Expertin oder dem jeweiligen Experten verknüpft. Dies

stellt eine Grundlage der Vergleichbarkeit her. Bei der Nutzung spezifischer inhaltsanalytischer Software (beispielsweise MaxQDA, Atlas.ti oder NVIVO) ist der Rückbezug zum Gesprächskontext durch Verlinkungen und spezielle Suchfunktionen problemlos möglich. Ein Einblick in das in der Masterarbeit erarbeitete Kategoriensystem (vgl. Bonitz 2013) wird auszugsweise in Abbildung 6 vorgestellt.

Inhalt	Beispielprojekte	
	Digitale/mobile Medien, Internet	
	Audiovisuelle Medien	
	Printmedien	
	Sonstige Projektarten/Mischformen	
	Medienpädagogische Projekte, welche von anderen umgesetzt wurden	positiv negativ neutral
	Eigenständig durchgeführte medienpädagogische Projekte	positiv negativ neutral
	Vorgaben und Rahmenrichtlinien	positiv negativ neutral
Werkzeuge	(...)	
Akteure	(...)	
Medienpädagogische Situation allgemein	(...)	
persönliches Verständnis Medienpädagogik ¹⁶	Soziale, ethische, moralische Dimension	
	Mediennutzung	
	Medienproduktion und -gestaltung	
	Medienwissen	
	Medienkritik	
	Medienkompetenz/Media Literacy	
	Medienerziehung	
	Mediendidaktik	
persönliche Vorstellung	(...)	
Fragen/Aussagen des Forschers	(...)	

Abbildung 6: Auszug aus dem Kategoriensystem (vgl. Bonitz 2013, Anhang)

¹⁶ Abgeleitet aus den theoretischen Vorüberlegungen (vgl. Kapitel 2, Abbildungen 2 und 3).

e) *Welche Rolle spielen Sprachbarrieren im Forschungsprozess?*

Neben der finnischen Sprache, die der finno-ugrischen Sprachfamilie zugeordnet ist, gehört Schwedisch zur zweiten Landessprache Finnlands. Beide Sprachen werden außerhalb Finnlands (und Schwedens) kaum gesprochen und auch nicht von der Autorin beherrscht. Dies verwehrte die Erschließung zahlreicher Fachschriften. Im Eigeninteresse der Finnen ist jedoch der Stellenwert der englischen Sprache in geschriebener wie in gesprochener Form hoch. Das nationale Schulcurriculum liegt beispielsweise in einer englischen Übersetzung vor. Zudem zeigten insbesondere die schulexternen Expertinnen und Experten keine Scheu, sich nicht in ihrer Muttersprache, sondern auf Englisch zu äußern. Unsicherheiten waren demgegenüber bei den befragten Probandinnen und Probanden aus dem schulischen Bereich unverkennbar. Hierbei erwies es sich als gute Lösung, die Interviews zu zweit abzuhalten. Fehlendes Vokabular konnte auf diese Weise schnell erfragt werden. Naheliegend war es auch, bei der Auswahl der Probandinnen und Probanden (mit Ausnahme der Bibliothekarin) Englisch- beziehungsweise Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zu gewinnen. Verständnisprobleme von Seiten der Forscherin wurden mit wiederholten Nachfragen behoben. Darüber hinaus wurden Missverständnisse mit dem Zusenden der Transkripte ausgeräumt. Unterstützend wurde auf unterschiedliche Übersetzungsangebote zugegriffen: das Online-Wörterbuch leo.org, das Übersetzungsportal linguee.de, der Google Translator, der Übersetzer von abacho.de oder zum Übersetzen ganzer Internetseiten der Chrome Browser.

f) *Wie gewinnt man Fachexpertinnen und -experten aus dem Ausland?*

Im dritten Kapitel wurden bereits die Ansprüche an den Expertenstatus formuliert. Die Bestimmung einer Probandin oder eines Probanden als Expertin beziehungsweise Experten war Voraussetzung dafür, ihn oder sie in das Sample aufzunehmen. In Abwägung der gegebenen Zugangsmöglichkeiten lag es in der Verantwortung der Forschenden, das Spektrum an unterschiedlichen Perspektiven auf einen Sachverhalt so ausschöpfend abzudecken, dass möglichst viel Faktenwissen und unterschiedliche Deutungen in Bezug auf die medienpädagogische Situation in Finnland gewonnen werden konnten. Mit der Auswahl der Expertinnen und Experten wurde nicht das *individuell Besondere*, sondern das *überindividuell Gemeinsame* aufzudecken versucht (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 80). Zur Beantwortung

tung der Forschungsfrage wurden daher drei unterschiedliche Perspektiven von Expertinnen und Experten eingeholt:

- die schulinterne Perspektive der Lehrenden;
- die außerschulische, wissenschaftliche Perspektive;
- die Perspektive aus dem außerschulischen, medienpädagogischen Praxisfeld (vgl. Abbildung 7).

Kürzel	Institution	Fachgebiet	Verortung in der Masterarbeit
MK	<i>Finnish Society on Media Education</i>	Koordinatorin bei der <i>Finnish Society on Media Education</i>	Ansprechpartnerin aus der medienpädagogischen Praxis, außerschulische Perspektive
W	Professor an unterschiedlichen Universitäten, war Projektleiter von medienpädagogischen Projekten und an wissenschaftlichen Studien beteiligt	unter anderem Media Literacy, Media Education, Media Literacy Education, Philosophy, Visual Studies	Ansprechpartner aus dem wissenschaftlichen Bereich, außerschulische Perspektive
KK1 KK2	<i>Koulukinoyhdistys – Skolbioförening ry</i>	Zwei Expertinnen im Bereich Filmbildung, Produzent von Lernmaterialien, Durchführung von Lehrveranstaltungen	Ansprechpartnerinnen aus der medienpädagogischen Praxis, außerschulische Perspektive
L1		Deutschlehrerin	Schulinterne Ansprechpartnerinnen, Vermittlerinnen von Medienpädagogik und Zielgruppe medienpädagogischer Aus- und Weiterbildung
L2_1		Deutsch- und Englischlehrerin	
L2_2		Schulbibliothekarin	
L3		Deutsch-, Schwedisch- und Englischlehrerin	

Abbildung 7: Übersicht der Expertenauswahl (vgl. Bonitz 2013, S. 51)

Vorrecherchen und erste Kontaktaufnahme für diese Auswahl wurden bereits vor dem Forschungsaufenthalt in Finnland durchgeführt. Die Auswahl des Wissenschaftlers begründete sich aus seiner Beteiligung in internationalen Forschungsvorhaben im Themenfeld der Medienpädagogik. Seine Sichtbarkeit in englischsprachiger Fachliteratur ließ nicht nur auf seine Expertise in der medienpädagogischen Landschaft Finnlands sowie

auch auf entsprechende Kenntnis bezogen auf andere Länder schließen, sondern von Vorteil war auch die entsprechende englische Sprachkompetenz. Eine weitere schulexterne Expertin wurde über eine konkrete Recherche nach entsprechenden Institutionen in Finnland ausfindig gemacht. Sie half wiederum bei der Vermittlung weiterer Kontakte. Das im Rahmen des Erasmus-Aufenthalts angebotene Programm *Erasmus in Schools*¹⁷ konnte für die Gewinnung von Lehrkräften an unterschiedlichen finnischen Schulen genutzt werden.

5. Methodenreflexion sowie eine Würdigung von Dieter SPANHEL

Im Rahmen der beschriebenen Studie wurde versucht, in der qualitativen Forschung anerkannte Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf die gegebenen Rahmenbedingungen Finnlands hin anzupassen. Dies betraf insbesondere die Sprachbarriere, aber auch die äußerst rare Fachliteratur im deutschen beziehungsweise englischen Sprachraum, die Unkenntnis über die rechtlichen Regelungen bei Forschungsvorhaben an Schulen sowie der genauen politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Um eine gewisse Objektivität der Forschungsergebnisse zu gewährleisten, wurden auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen Expertinnen und Experten gesucht. Weiterhin konnten Hinweise dieser dazu genutzt werden, zusätzliche Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zu gewinnen. Dieses Vorgehen, welches eine relativ große Bandbreite an schulinternen und schulexternen Expertinnen und Experten sicherstellen sollte, ist streng genommen eine Mischform aus einem „selektiven Sampling“ und einem „theoretical Sampling“ (Kelle/Kluge 2010, S. 50). Einbezogen wurden zwei Institutionen aus dem medienpädagogischen Bereich, die wissenschaftliche Perspektive und Expertinnen aus drei unterschiedlichen Schulen in Helsinki.

Obwohl in der qualitativen Forschung eine kleine Anzahl von Probandinnen und Probanden üblich und zulässig ist, hätten jedoch weitere Experteninterviews, beispielsweise mit Schülerinnen und Schülern und/oder deren Eltern, die Ergebnisse verfestigt und die Erkenntnisse erweitert. Die

¹⁷ Koulu Euroopassa – Eurooppa Koulussa (vgl. eurooppalainenensuomi.fi/fi/project/5/85, aufgerufen am 15. April 2017).

vorhandene Sprachbarriere stand dieser Möglichkeit entgegen. Weiterhin konnte in der begrenzten Zeit des Auslandsaufenthalts auch keine Vertreterin beziehungsweise kein Vertreter der Schulleitung oder aus dem bildungspolitischen Bereich für ein Gespräch gewonnen werden. Eine Fallsätigung kann demnach nicht im vollständigen Maße als erreicht angesehen werden. Um die politische Perspektive einzubeziehen, wurde ergänzend zur Befragung eine Dokumentenanalyse mit zumeist ins Englische übersetzten Gesetzespapieren und Programmen durchgeführt. Das *triangulative* Vorgehen erweiterte die Sichtweise auf den Forschungsgegenstand. Dadurch, aber auch durch die mit den Experteninterviews erreichte Gegenstandsnahe ließ sich hingegen die Validität der Untersuchung kaum in Frage stellen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 22–24).

Das methodische Vorgehen wurde den besonderen Gegebenheiten angepasst. Die kritische Auseinandersetzung zeigte, dass der dabei entstandene Aufwand nicht zu unterschätzen war und die methodische Umsetzung als noch nicht ganz ausgereift anerkannt werden kann.

Möglichkeiten in einen Diskurs mit Kolleginnen und Kollegen nicht erst bei der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, sondern bereits während des Prozesses zu treten, sollten in jedem Forschungsvorhaben wahrgenommen werden. Überlegungen, wie ein regelmäßiger und intensiver Austausch auch über eine größere Distanz sichergestellt werden kann, sollten daher bereits bei der Vorplanung angestellt werden. Welche alternativen Erhebungs- oder Auswertungsmethoden zudem möglich gewesen wären, soll kurz diskutiert werden.

Die Vorüberlegungen zu dieser Arbeit sahen Hospitationen in Schulklassen vor. Die Sprachbarrieren, der zeitliche Aufwand, rechtliche Hürden und die demgegenüber geringe Aussagekraft dem Konstrukt Medienpädagogik gegenüber machten dieses Vorhaben allerdings hinfällig.

Zielführender wäre hingegen eine Datenerhebung mittels der *Tagebuchmethode* (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 417–420; vertiefend hierzu insbesondere Gläser-Zikuda/Hascher 2007; Friebertshäuser 2004¹⁸; Hess 2009) mit ergänzenden Beobachtungsprotokollen gewesen. Diese hätten von

¹⁸ Barbara FRIEBERTSHÄUSER verfasste ein prägnantes Manuskript für Studierende, welches eine erste Übersicht zum Nutzen eines Forschungstagebuches vermittelt und die Methode erläutert.

Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren oder Lehrenden aus Deutschland während ihres Auslandsaufenthalts an finnischen Schulen durchgeführt werden können.¹⁹ Über ein vorstrukturiertes Format, welches sich am Forschungsinteresse orientiert, wären diese dazu angehalten worden, systematisch, in regelmäßigen Abständen einen Kurzbericht zu ihren Eindrücken hinsichtlich der Rahmenbedingungen sowie Herangehensweisen medienpädagogischer Bestrebungen und den damit verfolgten beziehungsweise erreichten Zielsetzungen zu schreiben (vgl. Batinic 2008, S. 432).

Das Tagebuch wäre hier kein Instrument der internen Analyse der Tagebuchautorin oder des Tagebuchautors, sondern eines zur Situationsanalyse gemäß dem Forschungsvorhaben. Auf diese Weise könnten Eindrücke zur Regelmäßigkeit des Technikeinsatzes im Unterricht, zur Verfügbarkeit und Zuverlässigkeit dieser in einer authentischen Form gewonnen werden.

Darüber hinaus ließen sich auch Beobachtungen dokumentieren: Nutzen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise Tablets und Smartphones (auch) außerhalb des Unterrichts oder fordern sie die Erlaubnis dazu ein? Zeigen sich Schülerinnen und Schüler oder das Lehrpersonal im Umgang mit der Technik überfordert? Kennen und nutzen sie Unterstützungsangebote? Vorteil dieser Methode wäre, dass es dadurch möglich ist, sich von den Einschätzungen einzelner als Expertinnen und Experten definierter Lehrkräfte und deren Deutungshoheit zu lösen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 118–120). Obwohl diese Forschungstagebücher im Feld entstünden, wären es für die oder den Forschenden Sekundärinformationen, weil sie oder er selbst nicht im Feld agiert. Da Forschende in diesem Fall auf die Mithilfe der Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendare oder Lehrenden angewiesen sind, wäre eine genaue Instruktion wichtiger Bestandteil des Erhebungsprozesses.

Das Einbeziehen von nichtwissenschaftlichen Personen (auch als Co-Forscherinnen oder Co-Forscher bezeichnet) in den Forschungsprozess ist eine Herangehensweise, die in den letzten Jahren in Deutschland und international zunehmen, jedoch nicht unkritisch Beachtung gefunden hat

¹⁹ Mögliche Ansprechpartner wären beispielsweise die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Lehrerverbände, wie der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV), das Projekt *Schulwärts* des Goethe-Instituts (Finnland wird nicht angeboten) oder spezifische Angebote an mit der Ausbildung von Lehrenden betrauten Hochschulen.

(vgl. von Unger 2014, S. 4–6, S. 8 und S. 56). Hierfür wurde eine Vielzahl an unterschiedlichen Forschungsansätzen beschrieben. Bekannt sind beispielsweise die *Praxisforschung*, *Action Research* oder die *Partizipative Forschung*. Sie vereint das Bestreben, die häufig kritisierte Distanz zwischen Wissenschaft und Gesellschaft aufzulösen (vgl. von Unger 2014, S. 6 f. und S. 22–27). Ein Vorgehen, wie es oben vorgestellt wurde, verspricht weitere Forschungserkenntnisse, ist jedoch in seiner methodisch schwer kontrollierbaren und anspruchsvollen Umsetzung nicht zu unterschätzen.

Würdigung durch Dieter SPANHEL

Der Beitrag von Melanie STEPHAN zielt darauf ab, aus den Erfahrungen bei der Durchführung und den Ergebnissen der Masterarbeit über *medienpädagogische Entwicklungen an Gemeinschaftsschulen in Finnland* Erkenntnisse über Möglichkeiten und Schwierigkeiten beim Einsatz qualitativer Forschungsmethoden im Ausland zu gewinnen. Er trägt nicht nur zur Schärfung des methodischen Bewusstseins bei, sondern kann helfen, Schwierigkeiten schon bei der Vorbereitung zu erkennen und zu überwinden sowie methodische Probleme oder Fehler bei der Durchführung eines ähnlich gelagerten Forschungsvorhabens zu vermeiden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ländervergleich zwischen Deutschland und Finnland
(eigene Darstellung)

Abbildung 2: Dimensionen der Medienpädagogik im Vergleich
(eigene Darstellung)

Abbildung 3: Dimensionen zur Förderung von Medienkompetenz
in der Schule (eigene Darstellung)

Abbildung 4: Zusammenhang zwischen theoretischen Dimensionen
und empirischem Vorgehen (eigene Darstellung)

Abbildung 5: Gesprächsleitfaden und dessen Verknüpfung
mit den Dimensionen nach VESTERINEN 2011
(vgl. Bonitz 2013, Anhang S. 2)

Abbildung 6: Auszug aus dem Kategoriensystem
(vgl. Bonitz 2013, Anhang)

Abbildung 7: Übersicht der Expertenauswahl
(vgl. Bonitz 2013, S. 51)

Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline/Tettenborn, Annette (2011): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ahmed, Saeed (2009): Fast Internet Access becomes a Legal Right in Finland, in: CNN, 15. Oktober 2009 [Onlinedokument: edition.cnn.com/2009/TECH/10/15/finland.internet.rights/, aufgerufen am 12. April 2017]
- Aufenanger, Stefan (2004): Medienpädagogik, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 302–308
- Auswärtiges Amt (2016): Finnland [Onlinedokument: auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Laender/Finnland.html, aufgerufen am 17. Februar 2017]
- Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günther A. (1999): Handbuch Medien – Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung
- Batinic, Bernad (2008): Medienpsychologie, Heidelberg: Springer
- Bauer, Petra/Hoffmann, Hannah/Mayrberger, Kerstin (2010): Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder, München: kopaed
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1987): Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung [Onlinedokument: blk-bonn.de/papers/heft16.pdf, aufgerufen am 10. April 2017]

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016a): Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Referat Frühe und allgemeine Bildung, Berlin [Onlinedokument: qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf, aufgerufen am 17. Februar 2017]
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016b): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung [Onlinedokument: bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf, aufgerufen am 17. Februar 2017]
- Bonitz, Melanie (2013): Förderung von Medienkompetenz an Gemeinschaftsschulen in Finnland [unveröffentlichte Masterarbeit]
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann
- Bos, Wilfried/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela/Schaumburg, Heike/Schulz-Zander, Renate/Senkbeil, Martin (2015): Schule digital – der Länderindikator 2015. Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich, Münster: Waxmann
- Buckingham, David (2003): Media Education – Literacy, Learning, and Contemporary Culture, Cambridge/Malden: Polity Press/Blackwell Pub
- Der Tagesspiegel (2010): Finnland erklärt Breitband-Internet zum Grundrecht [Onlinedokument: tagesspiegel.de/medien/digitale-welt/kommunikation-finnland-erklaert-breitband-internet-zum-grundrecht/1873414.html, aufgerufen am 12. April 2017]
- DGfE – Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (o. J.): Sektion 12 Medienpädagogik [Onlinedokument: dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-12-medienpaedagogik.html, aufgerufen am 12. April 2017]
- DGfE – Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2006): Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung. Probleme und Empfehlungen, in: Erziehungswissenschaft 2006 (32), S. 33–34 [Onlinedokument: pedocs.de/volltexte/2012/1069/pdf/DGfE_32_2006_Anonymisierung_D_A.pdf, aufgerufen am 15. April 2017]

- DGfE – Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [Onlinedokument: dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2010.pdf, aufgerufen am 15. April 2017]
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin: Springer VS
- Europäische Kommission (2009): Medienkompetenz in der digitalen Welt [Onlinedokument: europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/am0004_de.htm, aufgerufen am 11. April 2017]
- Eurydice on Social Media (2016): Finland – Overall National Education Strategy and Key Objectives [Onlinedokument: webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Ongoing_Reforms_and_Policy_Developments, aufgerufen am 17. April 2017]
- Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen (2006): Finnisches Bildungssystem, Helsinki [Onlinedokument: oph.fi/download/124280_finnisches_bildungssystem.pdf, aufgerufen am 11. April 2017]
- Flick, Uwe (2006): An Introduction to Qualitative Research, London: Sage
- FNBE – Finnish National Board of Education (2004): National Core Curriculum for Basic Education 2004. National Core Curriculum for Basic Education intended for Pupils in Compulsory Education, Helsinki
- FNBE – Finnish National Board of Education (2008): Education in Finland, [Onlinedokument: oph.fi/download/124278_education_in_finland.pdf, aufgerufen am 28. Januar 2013]
- FNBE – Finnish National Board of Education (2011): Learning and Competence 2020. Strategy of the Finnish National Board of Education, Helsinki [Onlinedokument: oph.fi/download/135542_learning_and_competence_2020.pdf, aufgerufen am 12. April 2017]
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Anregungen zum Studieren mit einem Forschungstagebuch, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Thema: Studierende aktivieren – Selbstorganisiertes Lernen fördern 4 (3), S. 52–59
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte, in: merz 54 (5), S. 46–54

- Gapski, Harald (2006): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen, in: Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen (Band 3), München: kopaed
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: Springer VS
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hess, Remi (2009): Die Praxis des Tagebuchs. Beobachtung, Dokumentation, Reflexion. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Münster: Waxmann
- Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz, in: Sander, Uwe/Hugger, Kai-Uwe/von Gross, Friederike (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer VS, S. 93–99
- Hüther, Jürgen (2005): Mediendidaktik, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, S. 234–240
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (2005): Medienpädagogik, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, S. 265–276
- Jäger, Urs/Reinecke, Sven (2009): Expertengespräche, in: Baumgarth, Carsten/Eisend, Martin/Evanschitzky, Heiner (Hrsg.): Empirische Master-techniken. Eine anwendungsorientierte Einführung für die Marketing- und Managementforschung, Wiesbaden: Gabler, S. 29–76
- JFF – Institut für Medienpädagogik (2009): Medienpädagogik international, in: merz 53 (5)
- Kassner, Karsten/Wassermann, Petra (2002): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterview, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: Springer VS
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS

- Kotilainen, Sirkku/Kupiainen, Reijo (2014): Media and Information Literacy Policies in Finland 2013 [Onlinedokument: ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/FINLAND_2014.pdf, aufgerufen am 11. April 2017]
- Kupiainen, Reijo (2013): Young People's Creative Online Practices in the Context of a School Community, in: *Cyberpsychology – Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 7 (1), Art. 8
- Kupiainen, Reijo/Sintonen, Sara/Suoranta, Juha (2008): Decades of Finnish Media Education, Finnish Society on Media Education, Tampere [Onlinedokument: researchgate.net/publication/257116839_Decades_of_Finnish_Media_Education, aufgerufen am 11. April 2017]
- Kyrö, Matti (2012): International Comparisons of some features of the Finnish Education and Training System 2011 [Onlinedokument: oph.fi/download/141160_international_comparisons_of_some_features_of_finnish_education_and_training_2011.pdf, aufgerufen am 11. April 2017]
- Livingstone, Sonia/Haddon, Leslie/Görzig, Anke/Ólafsson, Kjartan (2011): Risks and Safety on the Internet. The Perspective of European Children. Full Findings and Policy Implications from the EU Kids Online Survey of 9-16 year Olds and their Parents in 25 countries [Onlinedokument: [lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf), aufgerufen am 11. April 2017]
- Lundvall, Anniina (2010): Finnish Media Education Policies. Approaches in Culture and Education [Onlinedokument: filmomediepedagogik.se/admin/wp-content/uploads/2010/03/finnish-media-education-policies.pdf, aufgerufen am 11. April 2017]
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp (2010/2015): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim/Basel: Beltz
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zu qualitativen Methodendiskussion, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview, S. 71–93

- Ministry of Education/Finnish National Board of Education/CIMO (2012): Finnish Education in a Nutshell [Onlinedokument: oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf, aufgerufen am 11. April 2017]
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed
- Mullis, Ina V. S./Martin, Michael O./Foy, Pierre/Drucker, Kathleen T. (2012): PIRLS 2011 – International Results in Reading, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center
- OECD – Organisation of Economic and Cultural Development (2010): PISA 2009 Ergebnisse – Zusammenfassung [Onlinedokument: oecd.org/berlin/46615935.pdf; aufgerufen am 17. Februar 2017]
- OECD – Organisation of Economic and Cultural Development (2012): Finland – A Non-Competitive Education for a Competitive Economy, in: OECD (Hrsg.): Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for Japan, Paris: OECD, S. 93–111
- Pääjärvi, Saara (2012): Children’s Media Barometer 2011. Media Use among 7-11-year-old Children and their Experiences on Media Education [Onlinedokument: mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-67693-2-5.pdf, aufgerufen am 28. Januar 2013]
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch, Berlin: de Gruyter
- Schiefner-Rohs, Mandy (2013): Medienpädagogik – Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben, in: Schön, Sandra/Ebner, Martin (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien [Onlinedokument: l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013, aufgerufen am 14. April 2017]
- Schorb, Bernd (2005): Medienerziehung, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, S. 240–243
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung 15 (1), Art. 18 [Onlinedokument: qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636, aufgerufen am 15. April 2017]

- Spanhel, Dieter (2010): Mediale Bildungsräume – Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik, in: Bauer, Petra/Hoffmann, Hannah/Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Fokus Medienpädagogik – aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder, München: kopaed, S. 29–44
- Statista (2016): Anteil der Haushalte in Finnland mit Internetzugang von 2002 bis 2016 [Onlinedokument: [statista.com/statistik/daten/studie/421614/umfrage/haushalte-mit-internetzugang-in-finnland/](https://www.statista.com/statistik/daten/studie/421614/umfrage/haushalte-mit-internetzugang-in-finnland/), aufgerufen am 19. Februar 2017]
- Süß, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2010): Medienpädagogik – Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden: Springer VS
- Tella, Seppo (1998): The Concept of Media Education Revisited. From a Classificatory Analysis to a Rhizomatic Overview, in: Tella, Seppo (Hrsg.): Aspects of Media Education. Strategic Imperatives in the Information Age, Media Education Publication 8, S. 85–143 [Onlinedokument: files.eric.ed.gov/fulltext/ED428754.pdf, aufgerufen am 12. April 2017]
- Thomann, Marius (2015): Medienkompetenz oder Medienbildung? Zur Frage nach dem Zielwert medienpädagogischer Praxis, in: MedienPädagogik, Einzelbeitrag [Onlinedokument: medienpaed.com/article/view/179, aufgerufen am 14. April 2017]
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke (2013): Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht. Konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung, in: Karpa, Dietrich/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke (Hrsg.): Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung, Theorie und Praxis der Schulpädagogik (Band 19), Immenhausen: Prolog, S. 11–35
- Ubiquitous Information Society Advisory Board (2010): National Plan for Educational Use of Information and Communications Technology, Helsinki [Onlinedokument: edu.fi/download/135308_TVT_opetus kayton_suunnitelma_Eng.pdf, aufgerufen am 19. Februar 2017]

- Ubiquitous Information Society Advisory Board, Ministry of Transport and Communications (2011): Productive and Inventive Finland. Digital Agenda for 2011–2020 [Onlinedokument: oph.fi/download/135323_productive_and_inventive_finland.pdf, aufgerufen am 19. Februar 2017]
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1982): Grunwald Declaration on Media Education [Onlinedokument: unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, aufgerufen am 19. Februar 2017]
- United Nations Development Programme (2015): Human Development Report 2015. Work for Human Development, New York: United Nations
- Vesterinen, Olli (2011): Media Education in the Finnish School System. A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education, Helsinki: University of Helsinki
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung – Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS
- Wijnen, Christine (2008): Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA, München: kopaed
- Wirtz, Barbara/Dietz, Ulrich/Beckmann, Udo (2016): Digitale Schule – Vernetztes Lernen [Onlinedokument: bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2016/Charts-Digitale-Schule-13-01-2016-final.pdf, aufgerufen am 11. April 2017]
- Zivadinovic, Dusan (2014): Merkel: „Digitale Welt“ größte Herausforderung für die Schulen, in: Heise Online, 27. September 2014 [Onlinedokument: heise.de/newsticker/meldung/Merkel-Digitale-Welt-groesste-Herausforderung-fuer-die-Schulen-2404660.html, aufgerufen am 11. März 2016]

(Methoden-)Literatur zum Weiterlesen

- Dresing, Thorsten/Pehl Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende [Onlinedokument: audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf, aufgerufen am 17. April 2017]

- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: Springer VS
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum: Qualitative Sozialforschung 15 (1), Art. 18 [Onlinedokument: qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636, aufgerufen am 15. April 2017]

Lizenz

Dieser Beitrag steht mit dem Einverständnis des Verlags unter folgender Creative Commons Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 (creativecommons.org) und darf unter den Bedingungen dieser freien Lizenz genutzt werden.