

Münste-Goussar, Stephan; Grünberger, Nina
**Medienbildung und die Kultur der Schule - Praxistheoretische Zugänge zur
Erforschung von Schule in einer mediatisierten Gesellschaft**

Knaus, Thomas [Hrsg.]: kopaed 2019, S. 911-942. - (Forschungswerkstatt Medienpädagogik; 3)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Münste-Goussar, Stephan; Grünberger, Nina: Medienbildung und die Kultur der Schule - Praxistheoretische Zugänge zur Erforschung von Schule in einer mediatisierten Gesellschaft - In: Knaus, Thomas [Hrsg.]: kopaed 2019, S. 911-942 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-173863 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-173863>

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-License: <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 license.

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



**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 725

RALF BOHNSACK, ALEXANDER GEIMER

Dokumentarische Medienanalyse 775

RALF VOLLBRECHT

Biografieforschung 817

MARION WEISE

Kindern eine Stimme geben!?

Methodischer Diskurs zu (Un)Möglichkeiten von

Puppet Interviews mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren 849

JOACHIM BETZ, JAN-RENÉ SCHLUCHTER

Gemeinsames Forschen von Menschen mit und ohne Behinderung –

Überlegungen zu Formen Partizipativer Forschung

in der Medienpädagogik 881

STEPHAN MÜNTE-GOUSSAR, NINA GRÜNBERGER

Medienbildung und die Kultur der Schule –

Praxistheoretische Zugänge zur Erforschung von

Schule in einer mediatisierten Gesellschaft 911

CHRISTINE DALLMANN

Medienpädagogische Deutungsmuster von

Lehrerinnen und Lehrern – Problemzentriertes Interview

im Rahmen eines Grounded-Theory-Ansatzes 943

CHRISTOPH EISEMANN

Methodenkombination in einer online-ethnografischen

Grounded-Theory-Studie 973

EIK-HENNING TAPPE

Prädiktoren der Intention zum didaktischen Einsatz
von digitalen Medien im Unterricht – Überführung der
Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)
in ein schulisches Untersuchungssetting 999

REBECCA KLOSE

Audio-Podcasts zur Untersuchung mathematischer
Begriffsbildungsprozesse im bilingualen Kontext 1029

SILKE SCHWORM, LISA HOLZER-SCHULZ

Design-Based Research in der medienpädagogischen
Forschung am Beispiel einer Blended-Learning-
Veranstaltung mit gamified Instruction..... 1059

Verzeichnis der Autorinnen, Autoren und Mitwirkenden 1083

Register der Schlagworte | Tags 1097

STEPHAN MÜNTE-GOUSSAR, NINA GRÜNBERGER

Medienbildung und die Kultur der Schule – Praxistheoretische Zugänge zur Erforschung von Schule in einer mediatisierten Gesellschaft

Gegenwärtig wird einerseits ein Umbruch sozio-kultureller Bedingungen diagnostiziert und andererseits – sowie damit verbunden – eine grundlegende mediale Präfigurierung aller Lebensbereiche unter dem Schlagwort Mediatisierung diskutiert. Von diesen Umwälzungen bleibt auch Schule nicht unberührt. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt MediaMatters! versucht Transformationsprozesse von Schule hinsichtlich der Mediatisierung zu begleiten und die Veränderungen auf Ebene der Schul- und Lernkultur nachzuzeichnen. Dabei fußt das Projekt auf den kulturtheoretischen Ansätzen der Medienbildung und Schulkultur. Zur Beforschung ausgewählter Schulen wird eine praxistheoretische Perspektive eingenommen und der Transformationsprozess mit einem Methodenspektrum von Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalysen erhoben. Der Fokus wird dabei auf die Frage nach Veränderungen sozialer Praktiken auf Ebene von Doing School Culture (Schulkultur) und Doing Learning Culture (Lernkultur) gelegt.

At present, society is witnessing fundamental sociocultural changes which are closely intertwined with a process of mediatization. Mediatization itself encompasses not only the increased presence of digital media in people's everyday lives, but also a broader mediatic influence on all aspects of life. These sociocultural changes imply far reaching consequences for education in general and for schools in particular. The project MediaMatters! aims on the one hand to help a select group of schools in their mediatization process while examining the impact of mediatization on the schools from a holistic perspective. On the other hand, the project explores and traces the course of these transformational processes. Based on the theory of social practices, media education discourse, research in the field of school development and a given set of methods (e. g. interviews, observations and document analysis), this project focuses on potential changes in doing school culture and doing learning culture.

Schlagworte | Tags: Strukturelle Medienbildung, Schulentwicklung, Schulkultur, Doing School Culture, Lernkultur, Doing Learning Culture, Praxeologie, Praxistheorie, Theorie der Praxis, Ethnografie, Cultural Studies, Actor-Network Theory, ANT, interpretativ-rekonstruktive Analytik, Interview, Beobachtung, Dokumentenanalyse, Performanz, performative Praktiken, Partizipative Forschung, Raum, Zeit, soziale Praktiken, kommunikative Validierung, Netzwerkgesellschaft

1. Ziel und Motivation

„Die Menschheit ist dabei, einmal mehr ihre Organisationsweisen und Lebenszustände grundlegend zu verändern“ (Faßler 2009, S. 13).

Der epochale Wandel des Menschseins und menschlicher Sozialitäten, den der Medienanthropologe Manfred Faßler im einleitenden Zitat auf den Punkt bringt, wird von einigen Autorinnen und Autoren diskutiert und meist auf zwei ko-evolutionären Entwicklungslinien begründet.

Dies ist erstens eine grundsätzliche Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, die unterschiedlich benannt, aber nur graduell anders gefasst wird: Jean-François Lyotard (vgl. Lyotard 1979) beschreibt eine Zuspitzung der Moderne zur *Postmoderne*. Ulrich Beck (vgl. Beck 1986) diagnostiziert eine Selbstgefährdung der Moderne, die er als *Zweite Moderne* bezeichnet. Zygmunt Bauman (vgl. Bauman 2003a; 2003b) spricht von nie dagewesenen Umbrüchen hin zu einer *Flüchtigen Moderne*. Gilles Deleuze (vgl. Deleuze 1993) sieht mit dem Ausgang der Disziplinargesellschaft eine *Kontrollgesellschaft* am Horizont aufziehen. Allgemein ist von einem Übergang von der *Industrie-* zur *Wissensgesellschaft* und gegenwärtig hin zur *Netzwerkgesellschaft* etwa im Sinne Manuel Castells' (vgl. Castells 2004) die Rede.

Die zweite Entwicklungslinie ist die im Zuge dessen sich vollziehende und häufig auch in diesem Kontext diskutierte Herausforderung einer grundlegenden und umfänglichen Mediatisierung der Lebenswelt. Mit dem Mediatisierungsbegriff wird nicht bloß die steigende Integration digitaler Medien in den Lebensvollzug benannt, sondern er umfasst eine un-

hintergehbare mediale Präfigurierung jeglicher sozialen Praxis und Lebensbereiche.¹

Die sozio-kulturellen Implikationen der gesellschaftlichen Transformation und die voranschreitende Mediatisierung interessieren erziehungswissenschaftlich, insbesondere medienpädagogisch und bildungstheoretisch. Sie betreffen aber ebenso die Praktiken der Schule. Bedenkt man dabei die weitreichenden Auswirkungen einer grundlegend von (digitalen) Medien durchdrungenen Gesellschaft, wird deutlich, dass es – salopp formuliert – nicht damit getan ist, eLearning-Plattformen bereitzustellen, Computerräume auszubauen, über die Etablierung von Informatikunterricht (als singuläre Maßnahme) zu diskutieren oder eine eher funktionalistische Medienkompetenzdebatte mit Fokussierung auf *Medienanwendungskompetenzen* zu führen. Die Radikalität der Umwälzungen impliziert vielmehr die Notwendigkeit, Bildung grundlegend *neu zu denken*, wie auch Schule grundlegend zu verändern.

Schule unterliegt einer sozio-kulturellen Transformation, die eine fundamentale Veränderung von Schule im Sinne einer Re-Formulierung struktureller Ordnungsschemata und Sinnhorizonte – im Spannungsbogen von Unterrichtsentwicklung, Schulorganisation und Bildungspolitik – evoziert. Ein solch umfassendes Verständnis von Mediatisierung und Bildung wird – wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten – im Diskurs der Medienbildung verhandelt. Im engeren Sinne einer *strukturalistisch* gedachten *Medienbildung* präzisiert sich dies in der kulturtheoretisch und zeitdiagnostisch perspektivierten „Frage nach den Potentialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse“ (Jörissen 2011, S. 230). Diese Frage stellt sich auch bezüglich der Subjektivierungs- und Bildungsprozesse in beziehungsweise als Effekt der Schule, die ihrerseits struktural-kulturtheoretisch im Sinne von *Schulkultur*, das heißt als soziale Ordnung mit pädagogischem Sinn, gelesen werden kann.

¹ Bei Friedrich KROTZ (vgl. Krotz 2001) kann ein Ausgangspunkt der Mediatisierungsdebatte gefunden werden. Nähere Beschreibungen des Mediatisierungsverständnisses finden sich u. a. bei Benjamin JÖRISSSEN (vgl. Jörissen 2016, S. 233) sowie Stefan ISKE (vgl. Iske 2016, S. 259). Häufig synonym oder mit marginaler Bedeutungsverschiebung wird der Begriff der *Medialisierung* verwendet (vgl. u. a. Hug 2014). Eine systematische Ausdifferenzierung der Begriffsverwendung ist innerhalb der Medienpädagogik noch nicht erfolgt, aber angezeigt.

Das vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein zunächst von 2015 bis 2018 finanzierte Forschungs- und Entwicklungsprojekt *MediaMatters!*² stellt die Frage nach grundlegenden schulischen Strukturen hinsichtlich einer mediatisierten Welt, das heißt nach der medien-kulturellen Verfassung von Schule und deren gegenwärtiger Transformation. Es folgt dabei dem Projekttitel entsprechend zwei Ansprüchen: Im Rahmen des *Entwicklungsanspruchs* begleitet *MediaMatters!* Schulen in Schleswig-Holstein auf ihrem Weg der Schulentwicklung im Kontext einer allgemeinen Mediatisierung. Es bestärkt die jeweiligen Eigendynamiken der Schulen und bringt zugleich neue Entwicklungsimpulse ein. Hinsichtlich des *Forschungsanspruchs* verfolgt *MediaMatters!* das Ziel, Veränderungen der Schulkultur im Zuge einer solchen Entwicklung mit Hilfe einer empirischen Untersuchung von der organisationslogischen Makro- bis zur unterrichtlichen Mikro-Ebene zu beschreiben. In der Verknüpfung dieser beiden Zielsetzungen verfolgt das Projekt einen situiert-partizipativen Anspruch.

Dieser Beitrag konzentriert sich, dem Konzept der vorliegenden Publikationsreihe entsprechend, auf die Frage des *Forschungsdesigns* des Forschungs- und Entwicklungsprojektes *MediaMatters!* des Seminars für Medienbildung der Europa-Universität Flensburg; das heißt auf den *theoretischen* und *methodologischen* Rahmen, *methodische Entscheidungen* sowie *forschungspraktische Besonderheiten und Herausforderungen*. Durch die enge Verknüpfung des Entwicklungsanspruchs mit dem Forschungsanspruch kann und soll der eine aber nicht ohne den anderen vorgestellt werden.

In einem ersten Schritt werden die zentralen theoretischen Bezüge, auf denen das Projekt fußt, expliziert. Besprochen wird hier der dem Projekt zugrundeliegende *Medienbildungsbegriff* sowie das *Schulkultur-* respektive *Lernkulturverständnis*. Diese Ansätze verbindend wird die hier eingenommene *praxistheoretische* Perspektive beschrieben, die eine Abwendung von einer Subjektorientierung impliziert. Die praxistheoretische Perspektive wird des Weiteren in eine analytische Heuristik überführt, die der empirischen Studie zu Grunde liegt. Dies alles mündet in der Explikation des

² Vgl. mediamatters-sh.de (Webseite des Projekts *MediaMatters!*), aufgerufen am 18. Dezember 2018.

Methoden-Spektrums der Datenerhebung und -auswertung sowie in der knappen Formulierung erster forschungspraktischer Erfahrungen.³

2. Theoretische Basis

Wie bereits gezeigt, fußt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *MediaMatters!* auf zwei Säulen, deren gemeinsame Basis als *praxistheoretisch* bezeichnet werden kann: Zum Ersten ist dies eine *struktural* gedachte *Medienbildung* als ein seit einigen Jahren diskutierter Ansatz des medienpädagogischen Diskurses. Zum Zweiten ist dies die theoretische Fassung von Schule, die sich am Diskurs um *Schulkultur* (vgl. u. a. Helsper 2008; Helsper 2010) und – dem Entwicklungsanspruch von *MediaMatters!* entsprechend – *Schulentwicklung* orientiert. Diese theoretischen Säulen sind sowohl von ihrem eigenen Anspruch her als auch in der Lesart von *MediaMatters!* stets in eine zeitdiagnostische Berücksichtigung gegenwärtiger Lebensbedingungen eingebettet.

2.1 Medienbildung und Schulkultur

Ausgehend von einer Mediatisierung als erfahr- und beobachtbare „Mediendurchdringung“ der Lebenswelt und der – nicht immer vordergründig erkennbaren – „Unhintergebarkeit medialisierter Welten und deren Funktion als Ausgangspunkt für unsere Erkenntnisbestrebungen“ (Hug 2007, S. 18) kann die Frage nach darin möglichen Lern- und Bildungsprozessen gestellt werden. Dies erfolgt im Medienbildungsdiskurs durch die Betonung der Eigenständigkeit der Begriffsteile *Medien* und *Bildung* sowie der Besonderheit ihrer Verbindung zu *Medienbildung*. Der Medienbildungsdiskurs hat sich in den letzten Jahren intensiviert (vgl. u. a. Iske 2015, S. 252) und die Begriffsbestimmung an Kontur gewonnen – nicht zuletzt in der Differenz zu anderen medienpädagogischen Konzepten, vornehmlich je-

³ Weiterführende Informationen finden sich bei Stephan MÜNTE-GOUSSAR (vgl. Münte-Goussar 2016), Nina GRÜNBERGER und MÜNTE-GOUSSAR (vgl. Grünberger/Münte-Goussar 2017a; Grünberger/Münte-Goussar 2017b) sowie GRÜNBERGER, Claudia KUTTNER und Helge LAMM (vgl. Grünberger/Kuttner/Lamm 2016).

nem um Medienkompetenz(en) (vgl. u. a. Moser/Grell/Niesyto 2011). Als theoretisch und empirisch ausführlich entwickelter (und durch eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren weiterentwickelter) „zentraler Referenzpunkt“ in der Medienpädagogik (Iske 2015, S. 266) gilt die *Strukturelle Medienbildung* nach Benjamin JÖRISSEN und Winfried MAROTZKI (vgl. Jörissen/Marotzki 2009).

Auf Basis eines „gesellschaftstheoretischen und zeitdiagnostischen Rahmen[s]“ von Bildung, fokussiert die *Strukturelle Medienbildung* vorrangig die Prozesshaftigkeit und Offenheit von Bildung sowie „historisch und kulturell veränderlich[e]“ Subjektivierungsprozesse an Stelle eines „vorgängig bereits vorhandenen [...] Subjekts“ (Fromme/Jörissen 2010, S. 50 f.). Ausgangspunkt ist dabei ein Verständnis von Bildung im Sinne von *Subjektivation* statt Aus- oder Selbstbildung, das heißt als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen statt selbstbestimmter Selbstermächtigung (vgl. Verständig/Holze/Biermann 2016, S. 3). JÖRISSEN und MAROTZKI beziehen sich auf die *conditio postmoderna* und einer damit einhergehenden „Orientierungskrise“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 10). Vor diesem Hintergrund grenzen sie sich gleichermaßen von einem kanon-orientierten Bildungsverständnis wie einem humanistischen, selbstreferenziellen Subjektverständnis ab. Die Pluralisierung von Orientierungsschemata und die Erhöhung von Kontingenzerfahrungen machen vielmehr eine Sensibilisierung für die Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Weltsicht notwendig. Bildung kann „nicht mehr (länger) als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit gedacht werden“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 20).

Die stetig sich verschiebenden Selbst- und Weltbezüge sind dabei „prinzipiell medial vermittelt“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 15). JÖRISSEN und MAROTZKI beziehen sich dabei nicht vordergründig auf gegenständliche Medien, sondern auf das „Phänomen der ‚Medialität‘, die von Medienercheinungen und Medientypen abstrahiert und übergreifende Form- und Strukturaspekte fokussiert“ (Iske 2015, S. 249). Medienbildung wird hier strukturtheoretisch als eine durch spezifische Diskurse und soziale Praktiken erwirkte Subjektivierung vor dem Hintergrund einer „unhintergebar medial durchdrungenen Gesellschaft“ (Verständig/Holze/Biermann 2016, S. 4 f.) interpretiert. Damit unterläuft dieses Medienbildungsverständnis die Dichotomisierung von Medium und Subjekt. Subjektivierungen zeigen sich als „mediale Artikulationen“ innerhalb differenzierter medialer Architekturen (Jörissen/Marotzki 2009, S. 39).

Ähnlich wird im *strukturgenetischen* Ansatz der *Schulkulturtheorie* auch Schule als symbolische Ordnung von Diskursen, Praktiken und Artefakten mit pädagogischem Sinn verstanden (vgl. Helsper 2008). Ausgangspunkt ist hierbei die Einzelschule in Auseinandersetzung mit den Bedeutungsgefügen höherer Ordnung – etwa der Bildungspolitik, pädagogischer Forschung oder den Ansprüchen an Schule als ein gesellschaftliches Subsystem. Dabei können folgende bevorzugte Aushandlungsorte von Schulkultur benannt werden, die zugleich einer Formbestimmung von Schule dienen: die Leistungskultur einer Schule, die Formierung des zu tradierenden Wissensbestandes und die Auswahl der Unterrichtsinhalte, die grundlegenden pädagogischen Orientierungen und Organisationsformen sowie die Partizipationsmöglichkeiten und Anerkennungsverhältnisse bezüglich dieser Aushandlungsfelder seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure (vgl. Idel/Stelmaszyk 2015, S. 58).

Schulkultur ist in dem hier vertretenen Verständnis das dynamische Ergebnis einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis. Schulkultur als Praxis ist aber unabhängig von den Absichten der Akteurinnen und Akteure. Sie ist nicht Ausdruck intentional handelnder, vorgängig bereits vorhandener, autonomer Subjekte innerhalb bestimmbarer Interaktionsverhältnisse. Die schulischen Akteurinnen und Akteure sind vielmehr wechselhaft an spezifischen Subjektpositionen innerhalb gegebener, historisch entstandener und wandelbarer Strukturen platziert. Die Akteurinnen und Akteure führen die damit struktural vorgezeichneten Praktiken und Artikulationsmöglichkeiten aus beziehungsweise auf und (an-)erkennen sich selbst in deren Vollzug als Subjekte. Im gleichen Maße wie das Soziale in Praktiken hervorgebracht wird, bringen sich darin auch Subjekte hervor (vgl. Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2015, S. 304).

Diese Perspektive bewegt sich jenseits des Dualismus von determinierter Struktur und willentlicher Handlung: Die pädagogische Ordnung der Schule ist weder allein handlungstheoretisch über die Koordination intentionaler Akte noch über die Reproduktion vorgängiger Systeme oder Strukturen erklärbar (vgl. Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2015, S. 301). Mit diesem Verständnis von Schulkultur ist ein methodologischer Ansatz verbunden, der darum bemüht ist, „die schultheoretisch relevante Analyseebene [...] der basalen Grammatik des Schulehaltens“ (Idel/Stelmaszyk 2015, S. 61) und zugleich die an deren Oberfläche sich abspielenden Performanzen der Akteurinnen und Akteure empirisch zu heben. Schulkultur

kann dabei nicht nur sozio-kulturell, sondern auch *medien*-kulturell nachgezeichnet werden. Es gibt immer eine mediale Tiefenstruktur der Schule, auf der der Einsatz oder der Gebrauch von Medien in der Schule aufsitzt (vgl. Böhme 2015). Die – nicht zuletzt mediale – Schulkultur und ihre Veränderung kann im *Tun* der Akteurinnen und Akteure – wie im Folgenden detaillierter expliziert – *interpretativ rekonstruiert* und *analysiert* werden.

Beide Ansätze – die Strukturelle Medienbildung sowie die Schulkulturtheorie – haben gemein, dass sie aus einer kulturtheoretischen Perspektive auf relationale Bedeutungsgefüge fokussieren. Sowohl die medialen Architekturen, die Bildungsprozesse ermöglichen, als auch die Grammatik der Schule werden dabei weder als Interaktionsverhältnisse noch als „fixe Strukturen“ gedacht, sondern als *soziale Praktiken*, innerhalb derer Subjekte sich allererst bilden wiewohl diese Praktiken von den Subjekten getragen und in wiederholten Aufführungen stabilisiert oder verändert werden. Aus einer solchen Perspektive kann die Verwobenheit medialer, schulischer und subjektivierender Strukturen in den Blick genommen werden. Auf dieser Ebene werden die Spannungen, Grenzverschiebungen und Veränderungsnotwendigkeiten denk- und sichtbar, die entlang der Mediatisierung von Schule entstehen. Diese Perspektive liegt dem Entwicklungs- und Forschungsprojekt *MediaMatters!* zu Grunde.

2.2 Praxistheorie

Das Forschungsinteresse von *MediaMatters!* sowie dessen theoretische Verortung legen – dem bisher Erläuterten folgend – eine *praxistheoretische Perspektive* nahe, die Fragen der konkreten Ausgestaltung des Forschungsprojektes eröffnet und zugleich mögliche Antworten impliziert. In Anlehnung an unterschiedliche methodische Kontexte – wie etwa die *Ethnografie*, die *Cultural Studies* und die *Actor-Network Theory* (vgl. Reckwitz 2003, S. 282 f.) – bieten für *MediaMatters!* praxeologische Zugänge die Grundlage. Praxistheorie versteht sich selbst als eine Theorie des Sozialen und zugleich als forschungsprogrammatische Rahmung für empirische Studien (vgl. Reckwitz 2003, S. 284). Dies findet in *MediaMatters!* gleichermaßen Berücksichtigung: Zum einen bieten die theoretischen Grundannahmen der Praxistheorie für den methodologischen Rahmen des Forschungspro-

jekts eine produktive Basis. Zum anderen wird die forschungspragmatische Rahmung der Praxeologie im methodischen Setting aufgegriffen.

Praxistheorie fußt auf zwei Leitthesen: Die erste besagt, dass es eine „Materialität des Sozialen/Kulturellen“ gibt und sich diese materielle Ebene empirisch erheben und nachzeichnen lässt. Die zweite konstatiert, dass in der Materialität eine „implizite, ‚informelle‘ Logik des sozialen Lebens“ figuriert (Reckwitz 2003, S. 290). Die Praxeologie betont dabei die Wandelbarkeit und historische Genese sozialer Strukturen auf Basis sich wiederholender *performativer Praktiken*.

Soziale Praktiken sind „Praktiken der Verhandlung“, des „Umgangs“ mit einem Artefakt, einer anderen Akteurin beziehungsweise einem anderen Akteur oder auch dem Selbst, beispielsweise dem eigenen Körper, die in ihrer Ausübung, etwa in Form von routinisierten Bewegungen, beobachtbar sind (Reckwitz 2003, S. 290).⁴ Die Betonung liegt dabei auf der Frage des Tuns, also der konkreten Handlung beziehungsweise der gelebten Praktiken, die sich in ihrer Gesamtheit als eine soziale Praxis, ein Gefüge struktureller Verhältnisse darstellen. Diese soziale Ordnung ist den Praktiken aber nicht vorgängig, sondern wird *in actu* allererst hervorgebracht und immer wieder neu aufgeführt. Soziale Ordnungen sind deshalb nicht notwendig, sondern tatsächlich soziale *Tat-Sachen* (vgl. Rabinow 1993). Es geht um die Frage des *Doing Culture* angesichts einer bestimmten Historizität. Das *Doing Culture* wird geregelt durch „kollektive Wissensordnungen“, die nicht als kognitiv übermitteltes und getragenes „Knowing That“ oder als rein implizite Regeln beziehungsweise Codes verstanden werden dürfen, sondern als „praktisches Wissen, ein Können, ein know-how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“ (Reckwitz 2003, S. 289).

⁴ Neue soziale Praktiken können sich im *Doing Culture* bei notwendigen Wiederholungen, widerstreitenden Situationen und „organisationelle[n] Konflikten“ (Reckwitz 2003, S. 284 f.) und im subversiv-künstlerischen Umgang mit tradierten Praktiken entwickeln (vgl. Reckwitz 2003, S. 282). Indem jede Praktik eine im Moment von einer Akteurin oder einem Akteur neu hervorgebrachte, also gelebte Praxis ist, ist die tatsächliche Umsetzung tradierter Praktiken von der jeweiligen Historizität und den situativen Bedingungen abhängig. Indem das Subjekt durch das Performen einer Praktik sowohl auf die Historizität antwortet, als auch auf tradierte Praktiken zurückgreift, ergibt sich die potentielle Möglichkeit einer „Sinnverschiebung“ (Reckwitz 2003, S. 295).

Praxeologische Zugänge unterscheiden sich von traditionellen Handlungstheorien, indem das, was „Handeln‘ – und damit auch, was der ‚Akteur‘ oder das ‚Subjekt‘ – ist“ (Reckwitz 2003, S. 282) anders gedacht wird: insbesondere nicht in der Dichotomie von Subjekt und Objekt oder dem Austausch von Subjekt und anderem Subjekt. Praxis meint eben nicht – und genau dies ist auch die Kernaussage der Strukturalen Medienbildung und des Schulkulturansatzes – die Interaktion von autonom vorgestellten Subjekten, die bestimmte Praktiken willentlich vollführen oder Techniken gebrauchen. Soziale Ordnung fußt nicht auf der Koordination intersubjektiver, intentionaler Handlungen. Praktiken sind diesen Handlungen vielmehr bereits unterlegt und sorgen dafür, dass subjektive Akteurinnen und Akteure sich als solche anerkennen, die Welt als geordnet wahrnehmen und somit darin handlungsfähig sind.

Auch hinsichtlich der Frage des Mitdenkens medialer Vergegenständlichungen – etwa in Form von digitalen Geräten oder manifesten Netzwerken – bieten praxeologische Zugänge hilfreiche Orientierungen. Denn mit der Fokussierung des *Doings*, also der gelebten Praxis, kommt auch die Frage nach der „Verwendung technischer und medialer Artefakte“ in den Blick (Reckwitz 2003, S. 282). Mediale Artefakte sowie komplexe mediale Architekturen sind weder rein materiell, noch kommt ihnen allein ein kulturell-symbolischer Stellenwert zu. Artefakte evozieren durch ihre Materialität zwar einen bestimmten Gebrauch; dieser Gebrauch ist aber ebenso von kulturell vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten – *Know-how* – determiniert, der eben keinen beliebigen Gebrauch der Artefakte ermöglicht. Artefakte sind als „ständige, kreativ zu beantwortende irritative Herausforderungen“ zu verstehen (Reckwitz 2003, S. 285). Damit ist das Verhältnis von Subjekt und Medien nicht (mehr) dichotom gedacht: Das medienverwendende Subjekt ist weder bloßes Objekt medialer Strukturen noch souveräne Anwenderin oder souveräner Anwender der Medien. Das Verhältnis von Medien und Subjekt wird vielmehr als ein Ensemble von Praktiken des Mediengebrauchs im Sinne von „Techniken des Selbst“ verstanden (vgl. Foucault 2005; Reckwitz 2003, S. 285 f.). Das Subjekt ist deren Effekt und bleibt Subjekt nur durch Wiederholung und Reartikulation jener Praktiken. Diese Iterabilität wird aber zugleich zum Nicht-Ort der Subversion, einer möglichen Resignifizierung, das heißt „zur Möglichkeit einer Neukörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann“ (Butler 2001, S. 95).

3. Methodendiskussion

Vor diesem Hintergrund wird in *MediaMatters!* – der Formulierung *Doing Culture* entsprechend – der Fokus auf *Doing School Culture* (Schulkultur) und *Doing Learning Culture* (Lernkultur) gelegt. Das Forschungsinteresse von *MediaMatters!* gilt entsprechend *sozialen Praktiken* im Schulkontext sowie deren möglichen Veränderungen angesichts einer medialen Präfigurierung der Lebenswelt. Konkreter: Im Projekt werden soziale Praktiken von Schulen, die in Hinblick auf Fragen der Mediatisierung nach Antworten suchen, fokussiert. Damit verbunden ist – schon durch den Entwicklungsanspruch von *MediaMatters!* – ein Entwicklungs- und damit Verlaufsvektor. *MediaMatters!* fixiert keine Momentaufnahme, sondern sucht ein dynamisches, veränderliches Feld nachzuvollziehen. Der Entwicklungs- und Verlaufsvektor spiegelt sich in der Ausgestaltung des Forschungsdesigns wider: Ausgewählte Schulen werden über einen Zeitraum von zwei Jahren forschend und entwickelnd begleitet sowie zur Partizipation an der Forschungspraxis angeregt. Schulentwicklung wird dabei nicht angeleitet, sondern höchstens auf Zuruf durch die schulischen Partner unterstützt.

Fragt man danach, wie sich Schule im Hinblick auf eine grundlegende Mediatisierung konstituiert respektive konstituieren kann und soll, rückt Schule in einem umfassenden und grundlegenden Sinn in den Fokus. Im Zentrum steht dann – mit Werner HELSPER gesprochen – eine „Analyse des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft bzw. der Schule zu anderen Teilsystemen der Gesellschaft“, eingedenk der damit verbundenen Eingebundenheit von Schule in einen „Gesamtzusammenhang des Bildungssystems“ (Helsper 2006, S. 416).

Dies spannt sich in zwei Perspektiven auf: Die erste betrifft Schule als Institution und Organisation und zwar sowohl im Hinblick auf die Einzelschule als auch in der Zusammenschau unterschiedlicher Schulen. In der zweiten Perspektive ist der Fokus auf Unterrichtsprozesse und damit auf die Mikropraktiken der jeweiligen schulischen Lehr-/Lernkultur gelegt, innerhalb derer vornehmlich Lehrerinnen und Lehrer mit Schülerinnen und Schülern sowie mit (medialen) Artefakten innerhalb eines raum-zeitlichen

Arrangements in ein praktisches Verhältnis zueinander treten. Schulkulturforschung⁵ nimmt Schule in diesem Spannungsfeld in den Fokus.

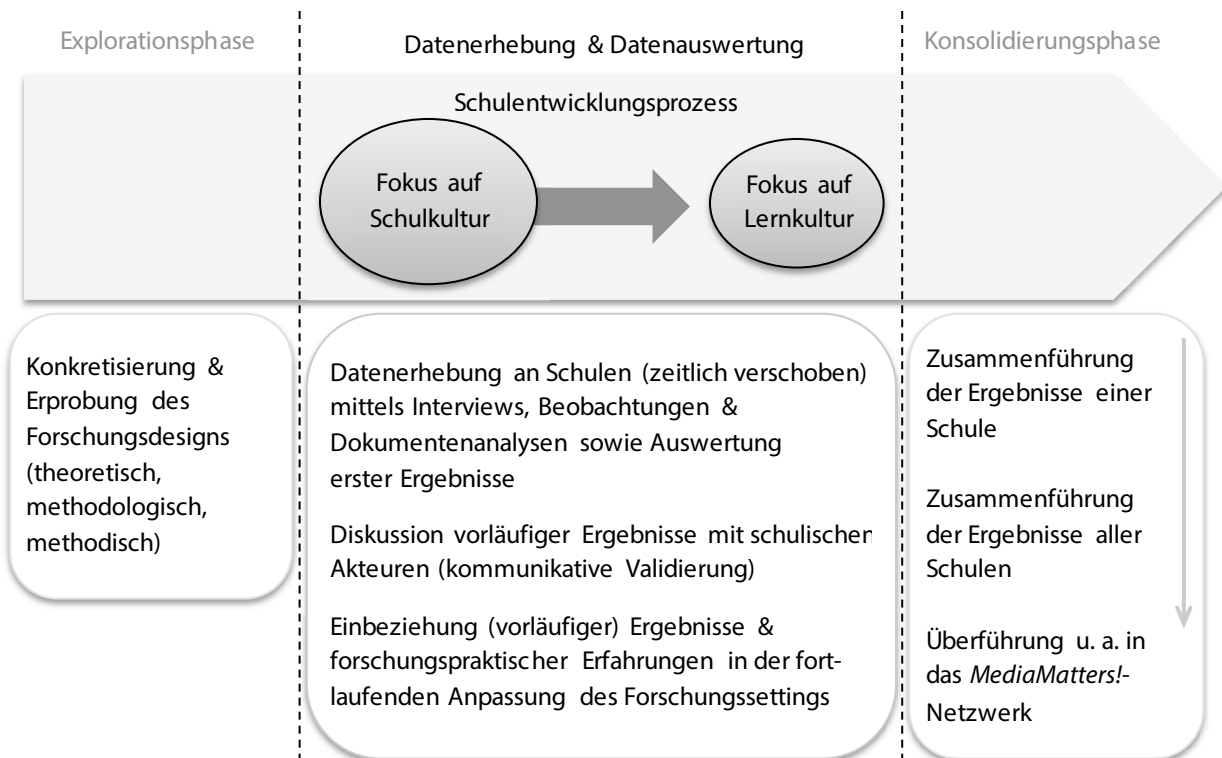


Abbildung 1: Forschungsprozess von *MediaMatters!* nach Phasen (eigene Darstellung)

Der Forschungsprozess von *MediaMatters!* ist vor diesem Hintergrund in Phasen untergliedert (vgl. Abbildung 1). Die Phasen dienen dazu, sich sukzessive einer Schule anzunähern, diese mit Fokus auf die umfängliche Schulkultur zu fassen zu suchen, um sodann auf der Mikroebene die Lernkultur zu fokussieren.

Die *Datenerhebungs- und Datenauswertungsphasen* erfolgen einerseits an den jeweiligen Schulen zeitlich verschoben und andererseits iterativ und zyklisch, um Erfahrungen und (vorläufige) Ergebnisse in nachkommenden Datenerhebungen und -auswertungen berücksichtigen zu können. Der iterativen Datenerhebung und -auswertung ist eine *Explorations-*

⁵ In der bisherigen Schul(kultur)forschung wird der Zusammenhang um Medien(bildung) und Schule beziehungsweise Schulkultur zwar durchaus als zentrale Zukunftsperspektive und Forschungsdesiderat angeführt, aber bisher kaum systematisch berücksichtigt. Von daher erscheint eine Zusammenarbeit von Schulpädagogik und Medienpädagogik hier wünschenswert, wenn nicht sogar notwendig (vgl. u. a. Helsper 2006, S. 421; Melzer/Sandfuchs 2006, S. 426; Böhme 2015).

phase vorangestellt, die der Entwicklung und Erprobung des Methodensettings dient. In der *Konsolidierungsphase* werden die Forschungsergebnisse aller Schulen auf Mikro- und Makro-Ebene zusammengeführt und – dem Entwicklungs- und Partizipationsanspruch entsprechend – unter anderem dem *MediaMatters!*-Netzwerk vor- und bereitgestellt.

Auf Ebene der schulischen Lernkultur und bezugnehmend auf die Frage nach den „Architekturen [im weitesten Sinne] im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse“ (Jörissen 2011, S. 230), ist anzunehmen, dass diese durch eine umfängliche Mediatisierung zwar herausgefordert werden und in Bewegung geraten, aber ebenso hartnäckig in ihrer über Jahrhunderte tradierten Form verharren. Die Struktur der pädagogischen Ordnung sowie die ihrer möglichen Veränderung können empirisch nur im Prozess der Ordnungsbildung erfasst werden. Sie zeigen sich immer als ein Konkretes, sind also gebunden an bestimmte Orte, Zeiten und Materialitäten.

Zu ihrer Erschließung wendet das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *MediaMatters!* eine vierteilige Heuristik an. Die Orientierung an dieser Heuristik soll ermöglichen, die pädagogischen Organisationsformen einerseits als routinisierte soziale Praktiken zu beobachten, bei denen andererseits aber abzusehen ist, dass es im Zuge einer Mediatisierung von Schule genau im Vollzug dieser Praktiken zu Spannungen, Brüchen, Reibungen und schließlich zu Veränderung von Schule kommen kann oder schon gekommen ist. Im Zuge der Forschung werden diese Reibungen und Brüche gehoben und danach gefragt, wie und mit welchen Hilfestellungen und Ressourcen Schule damit gegebenenfalls umgehen kann.

Die Heuristik basiert auf einer bestimmten Vorstellung von schulischer Organisation, die als grundlegend für die pädagogische Praxis von Schule angesehen werden kann und die die Lernkultur, vornehmlich die unterrichtliche Situation, aber auch die Schulkultur, im Sinne der gesamten Organisation von Schule präfiguriert. Es wird davon ausgegangen, dass Schule in ihrer Tiefenstruktur *disziplinar* verfasst ist.⁶ Diese so unterstellte Tiefenstruktur wird in der Heuristik entlang von vier Feldern gefasst: Die grundlegende pädagogische Ordnung von Schule zeigt sich demnach erstens in der *zeitlichen Rhythmisierung* und – eng damit verbunden – zwei-

⁶ Die disziplinäre Verfasstheit von Schule meint hier keine organisationale Strukturierung von Schule in Fächerbündel respektive „Disziplinen“, wie dies missverstanden werden könnte.

tens in der *räumlichen Gestaltung*. Im Medienbildungsdiskurs werden im Bezug dazu etwa die Parallelität von Aktivitäten oder die zeitliche Ubiquität digitaler Medien im Sinne eines *Always-On* diskutiert. Diese medienkulturellen Praktiken treffen nun auf eine ausgeprägte schulische Zeit-Tradition, die sich etwa in klar begrenzten Unterrichtseinheiten, Jahrgangsklassen und der Organisation individueller Bildungsverläufe zeigt. Damit verbunden ist eine ebenso lange Tradition der Gestaltung von Schulraum im Spannungsbogen von Schularchitektur bis hin zur Reglementierung der Bewegung der Individuen im Raum. Neue Medien erschaffen neue Räume und evozieren andere Bewegungen im Raum. Offensichtlich wird die Erweiterung und Verflüssigung der Raum-Zeitlichkeit durch mobile Geräte und virtuelle Lernräume, etwa in Form von Online-Lernplattformen, in denen asynchrone und körperlose Begegnungen möglich sind. Drittens wird der Umgang mit, der Transfer und die Vermittlung sowie die Legitimationsbewertung von *Wissen* durch digitale Medien herausgefordert. Im Zuge dessen stellt sich etwa die Frage, welchen Platz das schulische Leitmedium Buch erhalten soll angesichts der zunehmenden Nutzung von *Open Educational Resources* (OER) und digitaler Schulbücher. Und viertens schließt die Heuristik *soziale Praktiken* in dem engen Sinne ein, wie sie sich in Lehr-Lern-Szenarien in der Kommunikation von Lehrenden und Lernenden, in dem (Nicht-)Ermöglichen von Kooperationen, bei Fragen der Erreichbarkeit von Ressourcen oder auch der Leistungsbewertung zeigen (vgl. dazu ausführlicher Jörissen/Münte-Goussar 2015).

Die so unterstellte pädagogische Ordnung der Schule muss sich nun dem praxistheoretischen Zugang entsprechend im konkreten Tun zeigen – und zwar in ihrer Stabilität wie auch in ihrer Veränderung. Die Praktiken, die damit verwobenen Diskurse sowie die in Artefakten materialisierten Praktiken, die die angenommene raum-zeitliche, wissensbezogene und pädagogische Struktur hervorbringen, müssen beobachtbar, in Aussagen und Programmen auffindbar und etwa in Gestalt von Lerntechniken, IT-Infrastrukturen oder räumlichen Arrangements sichtbar sein. Die Methoden zur Datenerhebung müssen also so angelegt sein, dass sie die anvisierte strukturelle Ebene in der Performanz der schulischen Alltags- und Lernkultur zu fassen bekommen. Dabei bedient sich das Projekt klassischer Methoden der Sozialwissenschaft: *Interview, Beobachtung* und *Dokumentenanalyse*.

Entscheidend sind die bei der Erhebung eingenommene Perspektive und der Status, den man den so erhobenen Daten zuweist. Von Interesse sind die darin zu findenden Wiederholungen und Redundanzen, aber insbesondere die sich vor diesem Hintergrund abzeichnenden signifikanten Abweichungen von eben diesen. Diese Abweichungen von routinisierten Praktiken werden dann als Ausgangspunkt für den Entwicklungsanspruch des Projektes herangezogen.

Im Folgenden werden die eingesetzten Methoden im Einzelnen, aber zunächst im Kontext des gesamten Forschungssettings und insbesondere mit Fokus auf den Forschungs- und Entwicklungsanspruch von *MediaMatters!* beschrieben.

4. Methodensetting und -beschreibung

Im Rahmen des dargelegten Erkenntnisinteresses und der theoretischen Bezüge sowie methodologischen Implikationen verfolgt das Projekt *MediaMatters!* einen doppelten Anspruch: *Forschung* und *Entwicklung*. Dieser bildet sich in der Ausgestaltung des Forschungssettings ab, insofern dieses durch eine generelle Offenheit und Prozesshaftigkeit gekennzeichnet ist und fortlaufend entlang forschungspraktischer und -gegenständlicher Erfahrungen angepasst wird. Durch diese Offenheit soll auch eine Teilhabe der schulischen Akteurinnen und Akteure am Forschungsprozess im Sinne *Partizipativer Forschung* ermöglicht werden.⁷

Das Forschungs- und Entwicklungssetting von *MediaMatters!* folgt dabei drei Leitprämissen, die durch die Begriffe *situiert*, *adaptiv* und *partizipativ* umschrieben werden. Im Sinne der Situativität fokussieren die Forschungsaktivitäten spezifische Situationsbedingungen von Einzelschulen und führen die Erhebung zur Schulentwicklung in einer Gesamtschau zusammen. Das *MediaMatters!*-Team begleitet die Schulen im Prozess ihrer je besonderen Entwicklung hin zu einer Schule im Kontext der Mediatisierung. Die Adaptivität bezieht sich auf (mögliche) Veränderungen der Schul-

⁷ Insofern sich das Projekt *MediaMatters!* aktuell in der Datenerhebungsphase befindet, können hier einige methodische Entscheidungen nur als vorläufig und prozessbedingt veränderlich vorgestellt werden.

und Lernkultur, deren Wahrscheinlichkeit durch die wissenschaftliche Begleitung erhöht wird. Der *Partizipationsanspruch* impliziert dem Wortursprung nach einerseits die Ermöglichung einer potentiellen Anteilnahme und andererseits die Übernahme dieser Möglichkeit durch Dritte.⁸ Damit folgt das Projekt dem Anspruch, alle schulischen Akteurinnen und Akteure in den Entwicklungs- und Forschungsprozess miteinzubeziehen und eröffnet durch unterschiedliche Maßnahmen eine Anteilnahme dieser. Es wird versucht, allen Akteurinnen und Akteuren im Prozess auf Augenhöhe zu begegnen. Dies bedeutet zum einen, dass sich die Forschungs- und Entwicklungsbemühungen an „den Bedarfen, Denkhorizonten und Handlungsvollzügen der schulischen Partner“ orientieren, die damit den „Möglichkeitenraum für Veränderungen, Forschungsfragen und methodische Zugänge rahmen“ (Grünberger/Kuttner/Lamm 2016). Das bedeutet zum anderen, dass die Bemühungen zugleich darauf zielen, eben diesen Rahmen zu überschreiten und bisher ungedachte Handlungsspielräume zu eröffnen.⁹

Die Erweiterung bisheriger Denk- und Handlungsmöglichkeiten kann nur in *gemeinsamen* Entwicklungsprozessen erfolgen. Gemeinsam und kollaborativ meint hier einerseits gemeinsam als Schule, aber auch gemeinsam als Schulen und gemeinsam im Verbund aller im Kontext Eingebundenen etwa aus Politik, pädagogischer Forschung und insbesondere der schulischen Praxis. Zur Unterstützung dessen befördert *MediaMatters!* ein Netzwerk zum freien Austausch der Akteurinnen und Akteure im Kontext Medienbildung. Hierzu finden etwa quartalsweise Netzwerktreffen und einmal im Jahr die *Flensburg Winter School* statt, bei der neben zahlreichen explizit schulischen Akteurinnen und Akteuren stets auch Expertinnen und Experten aus Forschung und Praxis sowie weitere Interessierte aktiv teilnehmen. Die *MediaMatters!*-Website dient nicht nur der Präsentation des Projektes, sondern insbesondere der Kommunikation, dem Aus-

⁸ Der Begriff *partizipativ* gründet sich aus dem lateinischen *pars (partis)* für *Teil* und *capere* für *nehmen und ergreifen*, woraus sich *particeps(-cipis)* für *Anteil haben* und *beteiligt sein* bildet (vgl. Kluge 2011, S. 686).

⁹ Der Artikel *Situiert. Partizipativ. Adaptiv. Kollaboration in pädagogischer Forschung und Praxis im Projekt MediaMatters!* (vgl. Grünberger/Kuttner/Lamm 2016) bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Frage der Einlösbarkeit des Anspruchs von Forschung und Entwicklung auf Augenhöhe. Dort wird die Gestaltung, Entwicklung und der Ausbau des *MediaMatters!*-Netzwerks etwas detailreicher als vorliegend beschrieben.

tausch und damit der Manifestierung des Netzwerkes im virtuellen Raum. In Summe ist das Ent- und Bestehen dieses Netzwerkes möglich, weil mit den dargelegten Maßnahmen ein Raum zur Artikulation des eigenen Standpunkts, zur Reflexion der eigenen Position – auch oder gerade in der Differenz zu anderen Positionen – offeriert wird. Obgleich diese Maßnahmen zur Entwicklung und Stabilisierung eines lebendigen Netzwerkes vergleichsweise trivial wirken, impliziert ihre partizipative Ausgestaltung und der Anspruch der Augenhöhe die Notwendigkeit einer vertrauensvollen Basis und weitreichende Herausforderungen für die Entwicklungs- und Forschungsziele.

Der *Forschungsanspruch von MediaMatters!* bezieht sich auf die Hebung und Beschreibung der potentiellen Veränderungen von schulischen Praktiken im Spannungsfeld von Schul- und Lernkultur und im Hinblick auf grundlegende Mediatisierungsprozesse. Dazu wird ein in sich verbundenes Methodenset zur Datenerhebung und -auswertung eingesetzt, das im Folgenden – in aller Vorläufigkeit – vorgestellt wird.

4.1 Methoden und Vorgehen in der Datenerhebung

Zur *Datenerhebung* werden zunächst drei unterschiedliche, aber miteinander in Verbindung stehende zentrale Methoden angewandt, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden. Dem Anspruch der Offenheit und Veränderlichkeit des Forschungsprozesses wird durch die wiederholte Datenerhebung und -auswertung sowie durch deren Einbeziehung in den weiteren Forschungsverlauf Rechnung getragen, was zu einer Erweiterung des hier skizzierten Methodenspektrums führen kann.

Interviews mit schulischen Akteurinnen und Akteuren

Zum Ersten werden Interviews mit schulischen Akteurinnen und Akteuren, also mit Lehrerinnen und Lehrern, der Schulleitung, gegebenenfalls dem Verwaltungspersonal (beispielsweise IT-Beauftragte) und Schülerinnen und Schülern sowie Eltern geführt. An den Schulen der ersten Forschungsphase waren dies vier bis sechs Interviews. Weitere Interviews werden in den darauffolgenden Phasen geführt, wobei hierin spezifische Aspekte, die sich als besonders relevant erwiesen haben, fokussiert werden. Dabei ist auch eine Erweiterung des Personenkreises anlassbezogen denkbar – etwa hin-

sichtlich Vertreterinnen und Vertretern aus dem weiteren Schulkontext, des Schulträgers oder der Schulverwaltung.

Die circa 30 bis 60 Minuten dauernden Interviews werden entlang eines relativ offenen, auf die Personengruppen abgestimmten Leitfadens geführt. Dieser orientiert sich an der im dritten Kapitel beschriebenen Heuristik. Die in den Interviews getroffenen Aussagen der schulischen Akteurinnen und Akteure sind Artikulationen – letztlich diskursive Praktiken – der pädagogischen Ordnung der jeweiligen Schule und zugleich selbst Element eben dieser Ordnung. Bei der Interviewführung und insbesondere bei der nachfolgenden Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial liegt der Fokus der Forscherinnen und Forscher auf den genannten routinisierten sozialen Praktiken respektive auf möglichen Spannungen dieser.

Die auditiv aufgezeichneten Interviews werden transkribiert und für die weitere Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial aufbereitet.

Beobachtungen von Lehr-Lern-Arrangements

Zum Zweiten werden Beobachtungen von Lehr-Lern-Arrangements entlang eines Beobachtungsrasters durchgeführt. Dabei handelt es sich schwerpunktmäßig um Unterrichtsbeobachtungen einer oder mehrerer Unterrichtseinheiten. Zusätzlich wird auf weitere schulische Situationen (etwa Elternabende, Schulkonferenzen, künstlerische Schulprojekte und ähnliche) zurückgegriffen, wenn diese einen Bezug zu Medienfragen aufweisen und sich im Forschungsverlauf als relevant erweisen.

In den bisherigen Schulen wurden – analog zu den Interviews – vier bis sechs Beobachtungen durchgeführt (weitere Beobachtungen folgen in den kommenden Forschungsphasen). Dabei waren Mitarbeiterinnen beziehungsweise Mitarbeiter des *MediaMatters!*-Teams, nach Absprachen mit der Schule und der jeweiligen Lehrperson, in den Lernräumen anwesend. Der Beobachtung ging in der Regel ein Treffen mit der Lehrperson unmittelbar vor der Beobachtungseinheit voraus. Der Grad der Involviertheit der beobachtenden Person variierte je nach Unterrichtssituation und Schulstufe und war unter anderem davon abhängig, ob beziehungsweise wie sehr die Lehrperson die Beobachterin beziehungsweise den Beobachter eingebunden hat. Es galt jedoch grundsätzlich der Anspruch einer *nicht-teilnehmenden* Beobachtung.

Die Protokollierung der Beobachtungssituation erfolgte vor dem Hintergrund eines relativ offen gehaltenen Beobachtungsrasters und beinhaltete

stets eine Skizze der Räumlichkeiten und eine an die beobachtete Situation anschließende Reflexion der beobachtenden Person. Auch dieses Beobachtungsraster orientiert sich an der genannten Heuristik. Dies dient dem Zweck, sich in der beobachteten Situation nicht in der Vielfalt des Beobachteten zu verlieren, aber dennoch hinsichtlich der Heuristik möglichst alle Auffälligkeiten zu protokollieren. In der Beobachtung fokussieren die Forscherinnen und Forscher also die vier Dimensionen der Heuristik und mögliche, sich wiederholende Praktiken, erkennbare Routinen oder vergegenständlichte Strukturen und versuchen gleichzeitig, für Auffälligkeiten der Situation abseits dieser Foki offen zu sein.

Insofern sowohl der Interviewleitfaden als auch das Beobachtungsraster auf die theoretischen Vorüberlegungen und konkret auf die Heuristik – Raum, Zeit, Wissen und soziale Praktiken – abgestellt sind, sind sie aufeinander abgestimmt. Tatsächlich sind beide Instrumente absichtlich möglichst offen und im Einsatz praktikabel gestaltet. Die Handhabbarkeit und Güte des Interviewleitfadens sowie des Beobachtungsrasters wurde in der Explorationsphase (vgl. Abbildung 1) von mehreren *MediaMatters!*-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern erprobt und entlang der Erfahrungen gemeinsam weiterentwickelt. Die kategoriale Strukturierung soll Erkenntnisse nicht ausschließen, sondern Strukturen zuallererst sicht- und sagbar machen. In diesem Sinne und entsprechend des genannten Entwicklungs- und Verlaufsvektors werden die Erhebungsinstrumente vor dem Hintergrund der bereits durchgeführten Gespräche und Beobachtungen auch weiterhin ständig überprüft und für eine Überarbeitung offengehalten. Sollten sich Aussagen oder Beobachtungen finden, die durch die Heuristik nicht erfasst werden können, werden beide Erhebungsinstrumente (wiederholt) angepasst.

Dokumentenanalyse

Zum Dritten werden Analysen von schulischen Dokumenten durchgeführt. Hierbei handelt es sich vornehmlich um Text-, aber auch Bilddokumente, die schulische Vertreterinnen und Vertreter nach einer entsprechenden Anfrage zur Verfügung stellen. Der Aufruf der Forscherinnen und Forscher erfolgt mit dem Hinweis, dass jene Dokumente interessieren, die in irgendeiner Form Medienfragen der Schule betreffen (etwa Schulprogramme, Medienkonzepte, Beschreibung der IT-Ausstattung, Berichte, Elternbriefe

und ähnliche). Auch diese Dokumente werden als Manifestierung und Materialisierung symbolisch-imaginärer, schulischer Praktiken gelesen.

Die drei Datenerhebungsmethoden zielen darauf ab, die schulische Praxis und die darin eingewobenen medialen Architekturen auf unterschiedlichen Ebenen zu fassen. Das Datenmaterial der drei Erhebungsformen wird in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial aufeinander bezogen und soll ermöglichen, die pädagogische Ordnung der jeweiligen Schule – beziehungsweise schulübergreifend – in ihrer Komplexität zu erfassen.

Die unterschiedlichen Zugänge können sich dabei gegenseitig stützen, erläutern oder aber auch widersprechen: So eröffnen Interviews subjektive Bezüge der Interviewpartnerinnen und -partner zur Schulsituation, Schulentwicklung und zum Unterrichtsgeschehen in Form sprachlicher Veräußerungen. In den Interviews werden die schulischen Praktiken als diskursive Praktiken der Repräsentation aufgeführt. Sie müssen also nicht als Aussagen *über*, sondern als Manifestation *der* schulkulturellen Praktiken gelesen werden.

Beobachtungen von Lehr-Lern-Begegnungen erlauben Einsichten in das *Tun* schulischer Akteurinnen und Akteure bezogen auf das Agieren mit- und untereinander im Raum, zur Zeit, zu beziehungsweise mit materiellen Artefakten und zu sich selbst. Es kann hier die Performanz schulischer Praxis nachgezeichnet werden, also etwa die Art und Weise wie Akteurinnen und Akteure die Praktiken aus- und aufführen oder wie diese Praktiken sich in räumlichen Konstellationen, zeitlichen Strukturierungen oder im Umgang mit bestimmten Materialien manifestieren. Zudem ermöglichen Beobachtungen eine Erhebung der in der Schule vorhandenen und verwendeten (digitalen) Medien und Lerntechniken.

Mittels der Dokumentenanalyse können explizite und implizite (pädagogische) Setzungen der Schule aufgespürt werden. Darüber hinaus kann die unterschiedliche Gewichtung der schulischen Akteurinnen und Akteure – verstanden als Subjektpositionen – im Schulentwicklungsprozess, im Verhältnis zu Kooperationspartnern oder Verwaltungsinstanzen ersichtlich werden. Die Dokumentenanalyse gibt zusätzlich zu den Ergebnissen der Beobachtungen weiter Aufschluss über die IT-Ausstattung. In den Dokumenten finden sich die schulischen Praktiken – in absichtsvoller, systematischer oder in impliziter, verdeckter Weise – dargestellt. Sie können somit

als programmatische Artikulation der pädagogischen Ordnung der jeweiligen Schule gelesen werden.

Dieses Methodenspektrum soll noch erweitert werden. Notwendig wird dies etwa dann, wenn auch Online-Lernumgebungen, in denen sich die jeweiligen schulischen Akteurinnen und Akteure bewegen, untersucht werden und dieser Zugang mit den genannten Methoden zusammengeführt werden soll.

Durch die iterativ-zyklische Datenerhebung und -auswertung über einen längeren Zeitraum an den Schulen wird es möglich, die Entwicklungsprozesse der Schulen in einer Verlaufskurve nachzuzeichnen und etwaige Hürden oder Motivatoren herauszuarbeiten. Durch die fortlaufenden, begleitenden Ergebnisdiskussionen im *MediaMatters!*-Forschungsteam und durch die Ermöglichung der *kommunikativen Validierung* mit den Schulen im Rahmen von Gesprächsrunden zu vorläufigen Ergebnissen gewinnen die Spezifika einer Schule im Entwicklungsverlauf zur Mediatisierung nach und nach an Kontur. Auch vor diesem Hintergrund wird sich noch zeigen, ob und wodurch das Methodenspektrum erweitert werden kann.

4.2 Auswahl und Sample der Schulen

Alle im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *MediaMatters!* begleiteten und beforschten Schulen befinden sich im Bundesland Schleswig-Holstein. Bei der Auswahl wurde auf eine regionale und schultypenbezogene Streuung geachtet. Gemein haben alle beforschten Schulen, dass sie sich durch ihre Aktivitäten um den Einsatz von Medien in der Schule auszeichnen und dadurch in Erscheinung treten. Wie weit der Schulentwicklungsprozess vor dem Hintergrund der Mediatisierung vorangeschritten ist, ist je Schule unterschiedlich. Auch hier wird eine Streuung angestrebt. Analog zum Verlaufsvektor erfolgt die Beforschung der Schulen stufenweise, beginnend mit fünf Schulen im Jahr 2015 und einer Erweiterung des Schulsamples in den Jahren 2016, 2017 und 2018 um jeweils eine beziehungsweise zwei weitere Schulen.

4.3 Methoden und Vorgehen in der Datenauswertung

Im Prozess der *Datenauswertung* ist die dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt eingeschriebene Prozesshaftigkeit in zweierlei Hinsicht erneut erkennbar: Zum einen erfolgt sowohl die Datenerhebung als auch Datenauswertung an den jeweiligen Schulen zeitlich versetzt statt *en bloc* sowie in sich wiederholenden Zyklen. Erfahrungen und (vorläufige) Ergebnisse werden in weiteren Forschungsschritten berücksichtigt. Gerade für die Nachzeichnung von Veränderungen im *Doing School Culture* und *Doing Learning Culture* über einen längeren Zeitraum erlaubt das zyklische Vorgehen, den jeweiligen Fokus zu schärfen und den Verlaufsvektor zu dokumentieren.

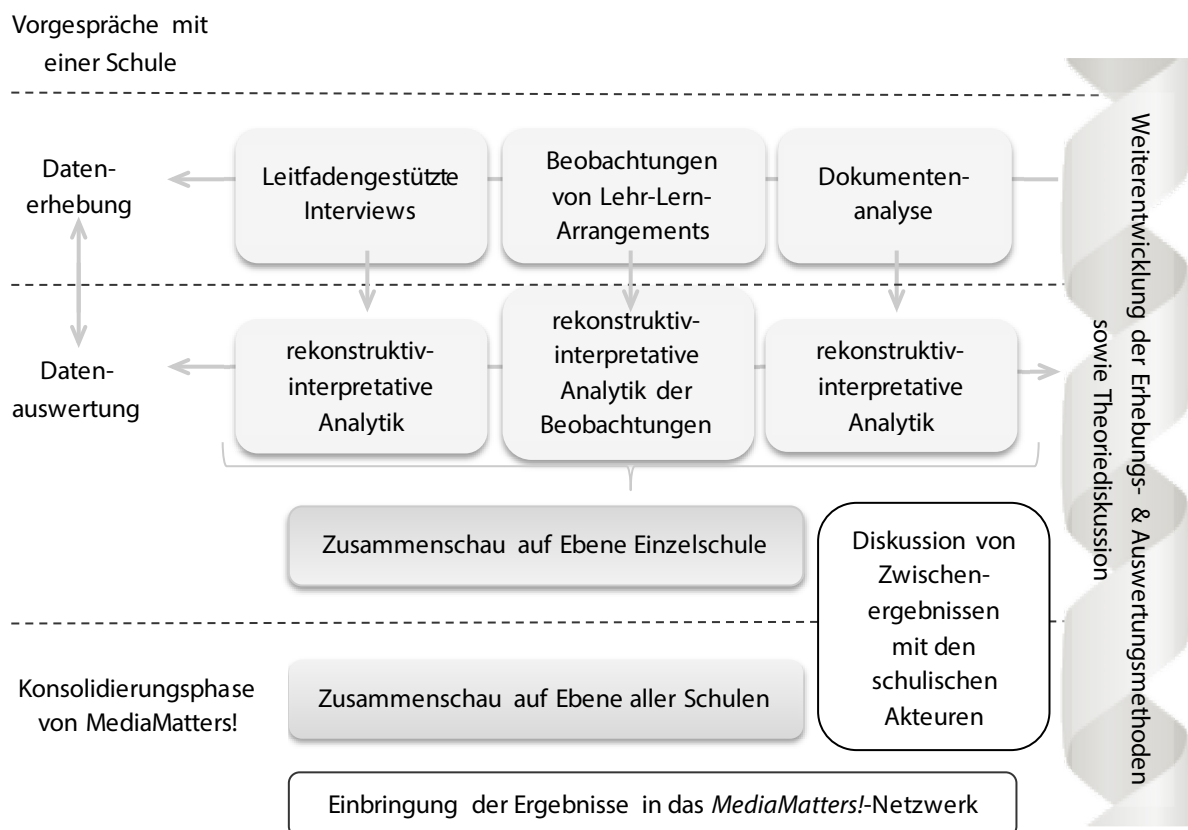


Abbildung 2: Datenerhebung und -auswertung im Verlauf (eigene Darstellung)

Die Datenauswertung erfolgt – wie auch die Datenerhebung – über den Projektverlauf zunehmend aufbauend auf und in Verschränkung mit bereits vorliegenden Erfahrungen und vorläufigen Ergebnissen. Zum anderen findet die Datenauswertung stufenweise, in einer behutsamen Zusammenschau und unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Potentiale der

Datenerhebungsmethoden statt. In Abbildung 2 wird ersichtlich, dass die Datenauswertung in einem ersten Schritt zunächst nur für die Daten *einer* Erhebungsform erfolgt. Erst in einem zweiten Schritt werden diese – auf eine Schule bezogen – zusammengeführt, um sie dann in der Konsolidierungsphase des Projektes alle Schulen umspannend zusammenzudenken.

Schließlich liegt ein mittels Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalyse erhobener und entlang der kategorialen Unterscheidungen systematisierter Datenkorpus vor. Dieser ist damit einer *rekonstruktiv-interpretativen Analytik* zugänglich. Das vorliegende Ensemble aus individuellen sowie programmatischen Aussagen, protokollierten und in Artefakten manifesten Praktiken, dokumentierten pädagogischen und institutionellen Entscheidungen, architektonischen und informationstechnischen Infrastrukturen et cetera zeigt in seiner Gesamtheit die mediale Verfasstheit der Einzelschule beziehungsweise von Schule in ihrer allgemeinen Formbestimmung. Insbesondere aber der Zusammenhang, der zwischen den verschiedenen Elementen rekonstruiert werden kann, gibt Auskunft über die Art und Weise, wie sich diese mediale Schul- und Lernkultur reproduziert oder verändert oder dass sie sich potentiell verändern könnte.

Dabei stehen die sich wiederholenden, auch über die Vielzahl der Schulen hinweg wenig variablen Strukturmomente dieses Ensembles für das, was die Schulkultur stabilisiert beziehungsweise sich darin bereits – auch im Hinblick auf die Mediatisierung – stabilisiert hat. Die besondere Aufmerksamkeit gilt vor dieser Folie den widersprüchlichen, nur vereinzelt oder gar singulär auftretenden sowie denjenigen Elementen, die sich kaum oder nur schwer in einen Zusammenhang stellen lassen, das heißt aus einer bisherigen Ordnung heraustreten – also letztlich dem *Außer-Ordentlichen*. Es sind genau diese Momente, die auf jene Spannungen, Brüche und unzureichenden Lösungen zwischen tradierter Schul- und Lernkultur und den Herausforderungen einer mediatisierten Gesellschaft verweisen.

5. Würdigung durch Claudia KUTTNER

Selbst Teil des *MediaMatters!*-Teams steht es mir zu, uns ebenso wertschätzend wie (selbst-)kritisch als „einen Haufen ambitionierter Irrer“ zu bezeichnen, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Schulentwicklungsprozesse

im Kontext der Medienbildung nachzuzeichnen – im besten Fall Schulkultur im Verhältnis zu digital und netzwerktechnologisch präfigurierten Transformationsprozessen zu rekonstruieren – und überdies an Einzelschulen sowie innerhalb eines Netzwerkes schulischer Akteurinnen und Akteure kontinuierlich entwicklungsleitende Impulse zu setzen, die ihrerseits einmal mehr Teil des Forschungsprozesses werden.

Spannungsgeladen gestalten sich unsere Diskussionen um das methodische Vorgehen allein schon durch die unterschiedlichen im Team vertretenden Disziplinen, Forschungserfahrungen und spezifischen Erkenntnisinteressen. Eine weitere wesentliche Herausforderung ist mit der Entwicklung eines Untersuchungsdesigns benannt, das explizit an den dargelegten theoretischen Vorüberlegungen anknüpft, ohne in methodischen Eklektizismus zu verfallen, mit dem es gelingt, Schulkultur als vielschichtiges Phänomen tatsächlich „sicht- und kommunizierbar zu machen“ (Raggl/Schratz 2006, S. 153), mit dem wir *Neues im Bekannten* entdecken und schließlich: das den spezifischen Ansprüchen des Projektes Rechnung trägt.

Eine dieser zentralen Prämissen – die inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung von *MediaMatters!*, Entwicklungs- und Forschungsprojekt zugleich zu sein – wurde im Beitrag bereits benannt, soll jedoch – ob ihrer forschungspraktischen Relevanz – hinsichtlich der mit ihr verknüpften Herausforderungen nachstehend expliziert werden.

Die wissenschaftliche Rekonstruktion sozialer Ordnung einerseits und eine aktive „Transformation des Sozialen“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2010, S. 99) im Rahmen gestaltender Impulse andererseits sind mit Anforderungen verknüpft, die sich weder forschungsanalytisch noch -praktisch konsequent trennen lassen: Wenn wir im Feld als Forschende auftreten, ergeben sich immer wieder auch Situationen, in denen wir als potentiell unterstützend Eingreifende oder Beratende angesprochen werden. Unlösbar bleibt dieser Konflikt nicht, insofern sich verschiedene Strategien anbieten, diesbezüglich mit dem eigenen Forschungsalltag in ein reflexives Verhältnis zu treten und dadurch Distanz zur *Ad-hoc*-Unterstützungspraxis zu gewinnen (die so – methodisch kontrolliert – wiederum Teil des Forschungsprozesses werden kann).

Mit dem Spannungsverhältnis zwischen Forscher- und Entwicklerrolle eng verknüpft ist allerdings das weit schwierigere, in der schulpädagogischen

Forschung hinreichend bekannte *Normativitätsproblem*, das uns gleich auf unterschiedlichen Ebenen begegnet und insbesondere auch am postulierten Anspruch der *partizipativen Forschung* auf *Augenhöhe* kratzt: Da sind zum einen normative Erwartungen der schulischen Akteurinnen und Akteure, durch die Zusammenarbeit und die Ergebnisse der Forschungsarbeit schulinterne Entwicklungsprozesse (möglichst unmittelbar) optimieren zu können. Zum anderen besteht die Herausforderung, als Forschende einen möglichst offenen, indifferenten Blick auf Schulkultur zu haben, sich in einer „Haltung normativer Enthaltensamkeit“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2010, S. 99) zu üben, indem etwa der Rede von schulischer Lernkultur *nicht* die Forderung nach einer neuen, ganz anderen Lernkultur implizit ist (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2008, S. 127), sondern die Frage, wie sich Schulkultur – insbesondere schulische Lernkultur – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse *darstellt*. Auch wenn es gelingt, entsprechende Normen nicht in das Forschungsfeld hineinzutragen, werden wir spätestens im Rahmen der *Entwicklungsarbeit* dann doch wieder mit dem normativen Gehalt pädagogischen Denkens konfrontiert. Den in diesem Rahmen gesetzten Impulsen liegt schließlich durchaus eine Vorstellung davon zugrunde, wie sich Schule entwickeln *kann*, was *möglich* ist, was *funktioniert* – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Schulen, die in den vergangenen Jahren einen deutlich anderen Weg eingeschlagen haben, um sich der Herausforderung Medienbildung zu stellen. Sich davon gänzlich zu distanzieren, wäre gerade der gestaltungsorientierten Netzwerkarbeit nicht zuträglich; die Kunst besteht vielmehr im Vermeiden von „normativen Verengungen“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2010, S. 97) sowie – einmal mehr – in der Reflexion der *de facto* vorhandenen theoretisch geformten Vorstellungen.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf einschlägige Publikationen zu partizipativen Forschungsstrategien (vgl. u. a. Bergold/Thomas 2012; von Unger 2014) muss sich die *MediaMatters!*-Forschung derzeit noch – und voraussichtlich auch zukünftig – von partizipativer Forschung als *tatsächlich* partnerschaftlicher Forschung abgrenzen. Es gelingt zwar größtenteils, die schulischen Akteurinnen und Akteure möglichst umfassend zu informieren und in die Planung des *forschungspraktischen* Vorgehens einzubeziehen (vor allem hinsichtlich zeitlicher Abläufe und inhaltlicher Schwerpunkte einzelner Erhebungsphasen sowie der Auswahl involvierter Perso-

nen). Die anspruchsvolle Prämisse jedoch, dass diese auch „als Partner/innen mit Entscheidungsmacht an allen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses beteiligt sind: von der Zielsetzung über Studiendesign, Umsetzung, Datenerhebung und Evaluation bis zur Verwertung“ (von Unger 2014, S. 41), findet sich nicht eingelöst. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Differenzen zwischen dem spezifischen, theoretisch angeleiteten Erkenntnisinteresse des (universitären) Forschungsteams und den teilweise diffusen und vor allem alltagspraktisch motivierten individuellen Interessen der schulischen Akteurinnen und Akteure, wird es wohl auch bei einem Forschungsdesign mit unterschiedlichem Grad an Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit bleiben: Wesentliche Entscheidungen treffen wir als (dafür bezahlte) Forschende. Von dieser Tatsache unberührt ist der Anspruch, den Forschungsprozess (auch wenn dieser nur in einzelnen Phasen partizipativ angelegt ist) so zu gestalten, dass er sich für alle Beteiligten als möglichst gewinnbringend herausstellt. Damit bleiben verschiedene Komponenten, die für die partizipative Forschung im engeren Sinne als konstitutiv zu betrachten sind, auch im Rahmen der *MediaMatters!*-Forschung unerlässlich, darunter etwa die kontinuierliche „dialogische Reflexion“ (Bergold/Thomas 2012, Abs. 51), die aktuell ihre Umsetzung insbesondere in den Diskussionen von Zwischenergebnissen mit schulischen Akteurinnen und Akteuren respektive der gemeinsamen Auseinandersetzung mit ausgewähltem Datenmaterial findet.

In einem derart komplexen Forschungssetting wird zudem der Punkt erreicht, an dem „nach der Produktivität, aber auch nach den erkenntnislimitierenden Folgen und blinden Flecken, die mit der Form der Datenerzeugung einhergehen“ (Meseth 2010, S. 22), zu fragen ist. „Als verkörperte, materiell vermittelte Anordnungen menschlicher Tätigkeiten“ werden soziale Praktiken „von einem geteilten praktischen Wissen („practical understanding“) organisiert“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2010, S. 101), das den Praktiken implizit ist, damit häufig im Status des Präreflexiven verweilt und sich somit nicht ohne weiteres verbalisieren lässt. Einzelinterviews eignen sich entsprechend nur bedingt für die wissenschaftliche Rekonstruktion. Ein höherer Stellenwert als bisher wird zukünftig daher der (ethnografischen) Beobachtung zukommen sowie methodischen Zugängen, mit denen noch stärker die Annäherung an „kollektive Orientierungen“ (Schäffer 2005, S. 305) möglich ist. Hierzu zählen insbesondere arrangierte Gruppen-

diskussionen – insbesondere „in Realgruppen, also in Gruppen, die auch jenseits der Gruppendiskussion über eine gemeinsame Praxis verfügen“ (Schäffer 2005, S. 306). Zudem erweist sich die Auseinandersetzung mit schulischen Akteurinnen und Akteuren über Bildmaterial aus Beobachtungssituationen als vielversprechend. Dieser gleichsam auf eine dialogische Auseinandersetzung angelegte Zugang geht einher mit einer „Übertragung von Definitionsmacht“ (Raggl/Schratz 2006, S. 153) auf die schulischen Akteurinnen und Akteure samt ihrer Relevanzsysteme mit Blick auf soziale Praktiken innerhalb der betrachteten symbolischen Ordnung.

Überdies sollen zukünftige Erhebungen deutlich zielgerichteter als bisher erfolgen. In der Regel wird in der ethnografischen Schul- und Unterrichtsforschung zwar „auf gegenstandstheoretische Vorüberlegungen zur Konstitution und Spezifik des Pädagogischen in schulisch-unterrichtlichen Situationen [...] bewusst verzichtet, um präskriptive normative Setzungen zu vermeiden“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2010, S. 97). Wir möchten den genannten Autorinnen und Autoren jedoch in deren „waghalsige[m] Unterfangen“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2010, S. 98) folgen, und „den ethnografischen Zugang zu Unterricht und Schule mit einer relativ schweren Theorielast“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2010, S. 98) belegen: Dies tun wir durch die wissenschaftliche Fokussierung bestimmter Bereiche – nämlich jener, von denen wir davon ausgehen, dass sich aus ihnen „ein Potential für überraschende Verschiebungen, Modifizierungen und Eigensinnigkeiten“ (Reckwitz 2016, S. 35) ergibt. Das passiert unseres Erachtens genau dort, wo neue (medien-)kulturelle Formationen bereits deutlich in die Schule dringen und sich (etwa inhaltliche, soziale oder raum-zeitliche) *Grenzen verschieben* beziehungsweise *Kontexte diffundieren* (vgl. Aßmann/Herzig 2009, S. 61).

Das Aufeinandertreffen schulischer und zunehmend *eigensinnig* werdender außerschulischer Lehr-Lern-Kultur evoziert an dieser Stelle eine offenkundig irritationsstiftende, mitunter konfliktbeladene Diskrepanz, die – so der Zwischenstand unserer bisherigen Erhebungen – *Momente des Nicht-Alltäglichen* innerhalb der sozialen Ordnung hervorrufen. Eben diese gilt es, in *MediaMatters!* zukünftig schärfer zu stellen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsprozess von *MediaMatters!* nach Phasen

(eigene Darstellung)

Abbildung 2: Datenerhebung und -auswertung im Verlauf

(eigene Darstellung)

Literaturverzeichnis

- Aßmann, Sandra/Herzig, Bardo (2009): Verortungsprobleme von Schule in einer Netzwerkgesellschaft, in: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 58–72
- Bauman, Zygmunt (2003a): Flüchtige Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bauman, Zygmunt (2003b): Educational Challenges of the Liquid-Modern Era, in: Diogenes 50 (1), S. 15–26
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden – Ein methodischer Ansatz in Bewegung, in: Forum Qualitative Sozialforschung 13 (1), Art. 30, S. 1–33 [Onlinedokument: dx.doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801, aufgerufen am 02. Mai 2019]
- Böhme, Jeanette (2015): Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule, in: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur – Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 401–427
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht – Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Castells, Manuel (2004): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft (Das Informationszeitalter Teil I), Opladen: Leske+Budrich
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: Deleuze, Gilles: Unterhandlungen (1972–1990), Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 254–262

-
- Faßler, Manfred (2009): *Nach der Gesellschaft. Infogene Welten, anthropologische Zukünfte*, München: Wilhelm Fink
 - Foucault, Michel (2005): *Technologien des Selbst*, in: Foucault, Michel: *Schriften in vier Bänden, Dits et Ecrits (Band IV: 1980–1988)*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, Nr. 363, S. 966–999
 - Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2010): *Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch betrachtet*, in: Neumann, Sascha (Hrsg.): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*, Universität Luxemburg, S. 97–116
 - Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): *Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte*, in: *merz* 54 (5), S. 46–54
 - Grünberger, Nina/Kuttner, Claudia/Lamm, Helge (2016): *Situiert. Partizipativ. Adaptiv – Kollaboration in pädagogischer Forschung und Praxis im Projekt MediaMatters!*, in: Ebner, Martin/Gröblinger, Ortrun/Kopp, Michael/Bratengeyer, Erwin/Steinbacher, Hans-Peter/Freisleben-Teutscher, Christia/Kapper, Christine (Hrsg.): *Digitale Medien – Zusammenarbeit in der Bildung*, Münster/New York: Waxmann, S. 75–84
 - Grünberger, Nina/Münste-Goussar, Stephan (2017a): *„Medienbildung in der Schule“ oder „Schule im Medium“?*, in: *MedienPaedagogik* 27, S. 121–132 [Onlinedokument: dx.doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.05.X, aufgerufen am 02. Mai 2019]
 - Grünberger, Nina/Münste-Goussar, Stephan (2017b): *Medienbildung und Schulkultur*, in: *MedienPaedagogik* 29, S. 41–55 [Onlinedokument: dx.doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.08.09.X, aufgerufen am 02. Mai 2019]
 - Helsper, Werner (2006): *Schulforschung*, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, Opladen: Budrich, S. 416–422
 - Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, in: *ZfPäd* 54 (1), S. 63–80
 - Helsper, Werner (2010): *Der kulturtheoretische Ansatz. Entwicklung der Schulkultur*, in: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106–112

- Hug, Theo (2007): Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht, in: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (Jahrbuch Medienpädagogik 6), Wiesbaden: Springer VS, S. 10–32
- Hug, Theo (2014): Unbestimmtheitsrelationen in der Bildungsforschung. Kritische Anmerkungen zum begrifflichen Bestimmungsversuch von Krassimir Stojanov, in: Benseler, Frank/Blanck, Bettina/Keil, Reinhard/Loh, Werner (Hrsg.): EWE – Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur (Band 2), Stuttgart: Lucius&Lucius, S. 261–264
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes, in: Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 51–69
- Iske, Stefan (2015): Medienbildung, in: von Gross, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick, Weinheim: Beltz, S. 247–273
- Iske, Stefan (2016): Medienbildung im Kontext digitaler Personenprofile, in: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 256–280
- Jörissen, Benjamin (2011): Medienbildung. Begriffsverständnisse und Reichweiten, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed 2011, S. 211–235
- Jörissen, Benjamin (2016): Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse, in: Verständig, Dan/Holze, Jan/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 231–255
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung, Bad Heilbrunn: UTB
- Jörissen, Benjamin/Münte-Goussar, Stephan (2015): Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: Wie man ein Trojanisches Pferd zähmt, Computer+Unterricht 25 (99), S. 4–9
- Kluge, Friedrich (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin: De Gruyter

- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur – Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung, in: ZfE 11 (1), S. 125–143 [Onlinedokument: doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5, aufgerufen am 02. Mai 2019]
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Lyotard, Jean-François (2012[1979]): Das postmoderne Wissen – Ein Bericht, Wien: Passagen
- Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (2006): Schulpädagogik, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, Opladen: Budrich, S. 410–415
- Meseth, Wolfgang (2010): Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“, in: Neumann, Sascha (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie, Luxemburg: Universität Luxemburg, S. 15–26
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (2011): Medienbildung und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed
- Münte-Goussar, Stephan (2016): Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung, in: Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius, Petra (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu?, Innsbruck: University Press, S. 73–93
- Rabinow, Paul (1993): Repräsentationen sind soziale Tatsachen. Moderne und Postmoderne in der Anthropologie, in: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 158–199
- Ragg, Andrea/Schratz, Michael (2006): Visuelle Zugänge zur Welt der Lernenden, in: Rahm, Sibylle/Mammes, Ingelore/Schratz, Michael (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 153–166
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, in: ZfS 4 (32), S. 282–301

- Reckwitz, Andreas (2016): *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, Bielefeld: transcript
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*, Wiesbaden: Springer VS
- Schäffer, Burkhard (2005): Gruppendiskussion, in: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung – Ein Handbuch*, Konstanz: UVK, S. 304–314
- Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (2016): Einleitung, in: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–14
- von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS
- Wolff, Stephan (2007): Wege ins Feld und ihre Varianten, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 334–349

(Methoden-)Literatur zum Weiterlesen

- Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2015): *Schulkultur – Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, Cambridge: University Press
- Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (2016): *Von der Bildung zur Medienbildung*, Wiesbaden: Springer VS

Lizenz

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