

Grafe, Silke

Medienbildung in international vergleichender Perspektive

Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 52-64



Quellenangabe/ Reference:

Grafe, Silke: Medienbildung in international vergleichender Perspektive - In: Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 52-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319035 - DOI: 10.25656/01:31903; 10.35468/6129-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319035>

<https://doi.org/10.25656/01:31903>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Silke Grafe

Medienbildung in international vergleichender Perspektive

Abstract

Ziel des Beitrags ist es, Handlungsmöglichkeiten für die Durchführung international vergleichender Forschungsvorhaben zur Medienbildung aufzuzeigen und auf damit zusammenhängende Chancen und mögliche Herausforderungen aufmerksam zu machen. Auf dieser Basis werden Schlussfolgerungen gezogen, die Anregungen für eine international vergleichende Medienpädagogik als Basis für einen internationalen Dialog zwischen Medienpädagog:innen in Wissenschaft und Praxis geben sollen.

Schlagworte

Medienpädagogik, Medienbildung, International vergleichende Erziehungswissenschaft

1 Einleitung

Betrachtet man Diskussionen über die Wissenschaft und Lehre von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie Medienbildung in der Praxis, so zeigt sich, dass diese angesichts der Digitalisierung und Mediatisierung sowie Globalisierung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Medienbildung ist zu einer globalen Bildungsaufgabe geworden (vgl. Frau-Meigs & Torrent, 2009) und die Medienpädagogik ist „der disziplinäre Ort, sich als Wissenschaft und Lehre mit medienbezogenen lern-, erziehungs- und bildungsrelevanten Prozessen auseinanderzusetzen“ (Herzig 2023, 121). Forschung zur Medienbildungspraxis im jeweiligen Bildungssystem und bildungspolitische Bestrebungen zur Medienbildung sind oftmals in der jeweiligen Landessprache zu finden, wenn sie lokale und nationale Bedürfnisse erfüllen (vgl. Blömeke & Paine 2008).

Vor diesem Hintergrund gab es im deutschsprachigen Raum immer wieder Bestrebungen, die Sichtweisen der Medienpädagogik aus unterschiedlichen Ländern in gemeinsamen Publikationen sichtbar zu machen, wie z. B. in der Ausgabe „Media Education: Stand der MedienPädagogik im internationalen Raum“ in der Onlinezeitschrift Medienpädagogik (Moser 2005). Weiterhin findet man erste

international vergleichende Studien zur Medienbildung, wie z. B. die Studie zur Medienbildung in weiterführenden Schulen in zwölf europäischen Ländern von Hart und Süß (2002). Zudem sind einzelne Initiativen des gezielten Austauschs zu Fragen der Medienbildung zu finden, wie z. B. der Deutsch-Amerikanische Dialog zu „School Improvement through Media Education“ (Bertelsmann Foundation 1995). In jüngerer Zeit wurden weitere umfangreiche international vergleichende Studien zu medienbezogenen Themen unter Einbezug mehrerer Länder durchgeführt, wie z. B. die „European Media Literacy Education Study EMEDUS“ (Hartai 2014), „Mapping of media literacy practices and actions in EU-28“ (Chapman & Insights 2016) sowie die „International Computer and Information Literacy Study“ (Eickelmann u. a. 2019).

Die weitere Stärkung eines internationalen Dialogs zur Medienbildung kann potenziell Synergien zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit medienbezogenen erziehungs- und bildungsrelevanten Prozessen und zur Umsetzung von Medienbildung in der Praxis schaffen. Hierfür kann es hilfreich sein, die eigene Situation der Medienbildung mit der in anderen Ländern zu vergleichen um ein wechselseitiges Verständnis der wissenschaftlichen Diskurse und Umsetzungen in der Bildungspraxis einschließlich vorhandener sozial-kultureller Rahmenbedingungen zu erhalten.

Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des vorliegenden Beitrags, Handlungsmöglichkeiten für die Durchführung internationaler Vergleiche zur Medienbildung aufzuzeigen und auf diesbezügliche Chancen und mögliche Herausforderungen aufmerksam zu machen. Hierzu soll die folgende Frage bearbeitet werden:

Welche Entscheidungsschritte sind bei Forschungsvorhaben zur Medienbildung aus der Perspektive des internationalen Vergleichs zu berücksichtigen und welche damit zusammenhängenden Chancen und möglichen Herausforderungen sind jeweils zu bedenken?

Die Überlegungen sollen Anregungen für eine international vergleichende Medienpädagogik als Basis für einen internationalen Dialog zwischen Medienpädagog:innen in Wissenschaft und Praxis geben.

2 Entscheidungsschritte des internationalen medienpädagogischen Vergleichs

Für die Durchführung medienpädagogischer international vergleichender Forschung gibt es eine Vielzahl an möglichen Ansätzen und Zugängen des internationalen Vergleichs und unterschiedliche Sichtweisen dazu, welche Theorien, Methoden, Perspektiven und Erkenntnisquellen hierfür geeignet erscheinen (siehe zur Übersicht z. B. Bray & Thomas 1995, Bray u. a. 2007, Suter u. a. 2019). Im Sinne der Transparenz des Prozesses ist es bedeutsam – egal welche Zugänge

man wählt – diese zu explizieren, um Klarheit über den Forschungszugang und -prozess zu schaffen.

Um zu entscheiden, welche Vorgehensweise für das eigene Vorhaben zielführend ist, sind verschiedene Wege möglich und Entscheidungen zu treffen. Hierfür notwendige Schritte und dabei zu berücksichtigende Aspekte werden im Folgenden erläutert:

2.1 Entscheidung darüber, was verglichen werden soll

Zunächst ist eine Entscheidung über den Vergleichsgegenstand zu treffen. Die Berücksichtigung praxis- und theorierelevanter Fragestellungen (vgl. Tulodziecki u. a. 2018) kann hierbei hilfreich sein. Sie betreffen aus theoretischer Perspektive Betrachtungen grundlegender Definitionen, wie z. B. Medienkompetenz, Medienbildung, Medienerziehung und medienpädagogische Kompetenz oder Konzepte zur Wahrnehmung medienbezogener Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Aus praxisbezogener Sicht geht es um die Umsetzung von Medienbildung und Medienerziehung, z. B. in der frühkindlichen Bildung, im Elternhaus, in Schule und Unterricht, in der Lehrpersonenbildung oder in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Neben der Entscheidung für einen Vergleichsgegenstand ist die Festlegung und Begründung eines *Tertium Comparationis* als ein drittes, übergeordnetes Kriterium, das die Betrachtung von zwei oder mehr Untersuchungsgegenständen ermöglicht, erforderlich (vgl. Adick 2022, 67). Dessen Formulierung hängt auch davon ab, welche Sprachen im Forschungsprojekt verwendet werden und welche Entscheidung bezüglich der gemeinsamen Sprache bei mehreren Projektbeteiligten für die Zusammenarbeit und die Publikation von Projektergebnissen getroffen wird. Für die Formulierung des *Tertium Comparationis* in international vergleichenden Forschungsvorhaben der Medienpädagogik ergeben sich dabei verschiedene zu bedenkende Aspekte, die im Folgenden am Beispiel des Einbezugs der deutschen und englischen Sprache erläutert werden sollen.

Beispielsweise wird im deutschen Sprachraum das „Vermögen und die Bereitschaft in Medienzusammenhängen zu handeln“ (Tulodziecki u. a. 2021, 185) in der Regel mit dem Begriff der Medienkompetenz gekennzeichnet (vgl. zur Übersicht z. B. Tulodziecki 2013; Hugger 2022). Zudem finden sich durch die Bedeutsamkeit der Digitalität und wissenschaftliche und bildungspolitische Bestrebungen zunehmend Begriffe wie digitale Kompetenz (siehe zur Übersicht über Konzepte zur digitalen Kompetenz Ferrari u. a. 2012). Übersetzt man diese Begriffe wörtlich in die englische Sprache als *media competence* und *digital competence*, ist hierbei zu beachten, dass z. B. die Begriffe *media* und *competence* ebenso wie Medien und Kompetenz beim Begriff Medienkompetenz mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen und hierfür zugrunde gelegten zugehörigen theoretischen Zugängen verbunden sein können (vgl. Tulodziecki & Grafe 2019). Mit Bezug auf den Medienbegriff kann dies beispielsweise eine weite Definition sein, bei der alle Erfahrungsformen –

von der realen bis zur symbolischen – bei der Betrachtung der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt einbezogen werden oder ein Verständnis, bei dem Medienangebote vor dem Hintergrund system-, zeichen-, kognitions- und medientheoretischer Überlegungen verstanden werden

„als mustergeprägte potenzielle Zeichenanordnungen, die Partizipanten in Kommunikationsprozessen Anlässe zur Bedeutungszuweisung bieten. Zeichenaspekte werden dabei als Muster in Technik eingeschrieben oder mit Hilfe von Technik präsentiert, arrangiert, gespeichert, übertragen und verarbeitet“ (Herzig 2012, 227).

Hinsichtlich des Kompetenzbegriffes lassen sich beispielsweise sprachtheoretische, gesellschaftskritische, funktional-pragmatische und handlungstheoretisch-pädagogische Konzepte unterscheiden (vgl. Tulodziecki 2013). Bei der Verwendung und Übersetzung von Kompetenz vom Deutschen ins Englische ist weiterhin zu berücksichtigen, dass *competence* (im Plural *competences*) eher als umfassender Begriff verstanden wird, der eine ganzheitliche Perspektive beinhaltet, während *competency* (im Plural *competencies*) auf die verschiedenen Komponenten von Kompetenz, die kognitiv, konativ, affektiv oder motivational sein können, Bezug nimmt und damit eine analytische Sichtweise beinhaltet (vgl. Blömeke u. a. 2015).

Hinsichtlich der Verwendung von *digital competence* haben die Ergebnisse der Studie von Ilomäki u. a. (2016) gezeigt, dass für die Beschreibung digitalisierungsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten am häufigsten *digital literacy*, *new literacies*, *multiliteracies* und *media literacy* zu finden sind. Neben unterschiedlichen Verständnissen des Medienbegriffs (s. o.) können auch bei *literacy* wiederum unterschiedliche theoretische Hintergründe und Perspektiven auf Zusammenhänge zum Individuum und zur Gesellschaft zu Grunde liegen (vgl. Tulodziecki 2013; Trültzsch-Wijnen 2020). So lässt sich beispielsweise *media literacy* im US-amerikanischen Raum Verständnissen von *empowerment*, *critical media literacy*, *new literacies*, *visual literacy* oder *health literacy* zuordnen (Grafe 2011). Die Analyse der Verwendung des Begriffes *digital competence* zeigt zudem, dass dieser mit technischen, funktionalen, kritischen und partizipativen Perspektiven verbunden wird (vgl. Ilomäki u. a. 2016). Während *media competence* und *media competency* vor einigen Jahren eher noch ungebräuchlich in den USA waren (Wijnen 2008; Grafe 2011), finden sich dort inzwischen Verwendungen, auch in Verbindung mit weiteren zentralen Konstrukten, wie beispielsweise *media literacy competence* (Tyner 2007) oder *digital and media literacy competencies* (Hobbs 2010). Letztgenannte werden verwendet

“to encompass the full range of cognitive, emotional and social competencies that includes the use of texts, tools and technologies; the skills of critical thinking and analysis; the practice of message composition and creativity; the ability to engage in reflection and ethical thinking; as well as active participation through teamwork and collaboration“ (Hobbs 2010, 17).

Es gilt demnach, für die Formulierung des *Tertium Comparationis* möglichst Begriffe zu verwenden, die nicht schon Zuordnungen zu nur einer der gewählten geographischen Region implizieren.

Ein weiterer bedeutsamer Begriff im deutschsprachigen medienpädagogischen Diskurs ist die Medienbildung. Medienbildung wird im deutschsprachigen Raum in der Regel als „Oberbegriff für alle bildungsrelevanten Aktivitäten mit Medienbezug“ (Tulodziecki u. a. 2021, 192) verstanden und damit als Prozessbegriff verwendet, während Ansätze zur Medienkompetenz als Grundlage für die Kennzeichnung avisierter Kompetenzniveaus genutzt werden (ebd.). Ein entsprechendes Verständnis findet man auch im englischen Sprachraum: „Media literacy can be understood as the outcome of the practice of media literacy education. In some contexts, the broader term “media education” is used to refer to all the contexts in which learning about media occurs” (Hobbs 2019, 1). Bei Übersetzungen von Medienbildung und Medienerziehung in *media education* oder *media literacy education* ist zu beachten, dass die im Deutschen differenzierte Verwendung der Begriffe Bildung und Erziehung sich nicht mehr in einer Übersetzung von *education* widerspiegelt (vgl. Adick 2008; Grafe 2011).

Medienpädagogische Kompetenz ist ein weiterer Begriff, der den deutschsprachigen Diskurs zur Professionalisierung seit Jahrzehnten prägt. Sie ist eine bedeutsame Voraussetzung für die Förderung von Medienkompetenz in Medienbildungsprozessen (vgl. z. B. Tulodziecki 2012; Blömeke 2020). Die Ergebnisse des systematischen Literaturreviews von 67 deutsch- und englischsprachigen Artikeln von Delere (2020) zeigen, dass die deutschsprachigen Autor:innen größtenteils auf Modelle aus dem eigenen Diskurs zu medienpädagogischer Kompetenz zurückgreifen, während in der internationalen Forschung insbesondere ein Bezug auf das Modell des Technological Pedagogical Content Knowledge TPACK (z. B. Mishra & Koehler 2006) erfolgt. In ihrer international vergleichenden Untersuchung medienpädagogischer Kompetenzen von deutschen und US-amerikanischen Lehramtsstudierenden verwendet Tiede (2020) beispielsweise als *Tertium Comparationis* den Begriff der *media-related educational competencies*. Im Kontext einer international vergleichenden Professionalisierungsforschung stellt sich zudem beispielsweise die Frage, ob die deutschen Begriffe Lehrer:innenbildung, Lehrkräftebildung oder Lehrpersonenbildung gewählt und mit den englischen Begriffen *teacher education*, *teacher training* oder *teacher preparation* übersetzt werden sollten, die jeweils sowohl in der deutschen als auch der englischen Sprache wiederum unterschiedliche explizite oder implizite Annahmen über Professionalisierungs- und Lernprozesse beinhalten (Blömeke & Paine 2008).

Die ausgewählten Beispiele sollen zeigen, wie bedeutsam und zugleich herausfordernd die Klärung handlungsleitender theoretischer Konstrukte zu Beginn medienpädagogischer international vergleichender Forschungsvorhaben ist.

2.2 Entscheidung über Beteiligte des Vergleichs

Die Reflexion zu wählender Begrifflichkeiten und Vorgehensweisen kann erleichtert werden, wenn an diesbezüglichen Dialogen sowohl Insider des jeweiligen Systems als auch Betrachtende von außen und Expert:innen aus unterschiedlichen Disziplinen aus Theorie und Praxis teilnehmen (vgl. Blömeke & Paine 2008). Dennoch können zugleich Prozesse der Einigung aufwändig und herausfordernd sein. Wie jede andere Person sind Wissenschaftler:innen eingebettet in die eigene Kultur, so dass die Interpretation von Begrifflichkeiten durch eigene Vorannahmen beeinflusst werden kann, über die man sich ggf. nicht bewusst ist (ebd.). In der international vergleichenden Erziehungswissenschaft wird zwischen einer Innenperspektive (*emic*), die sich auf Phänomene bezieht, die von den Mitgliedern der Kultur selbst wahrgenommen werden, und einer Außenperspektive (*etic*), die von Außenstehenden ohne Kenntnis spezifisch kultureller Kontexte eingenommen wird, unterschieden (vgl. Bray u. a. 2007). Wenngleich das Gütekriterium der Objektivität grundsätzlich für die *etic* Perspektive sprechen würde, wird es in der Community der international vergleichenden Erziehungswissenschaft als nachteilig erachtet, wenn keine Vorkenntnisse zur Kultur vorhanden sind, weil diese für eine dialogische Kommunikation und Interpretation des Kontextes bedeutsam sind (ebd.). Beispielsweise wurden im Rahmen der PISA-Studie für die Erstellung der Länderberichte Expert:innen im Bereich der Schulforschung aus den ausgewählten Referenzländern rekrutiert, die jeweils mit einer Expertin bzw. einem Experten für die Außensicht zusammen arbeiteten (Klieme u. a. 2007). Weil empirische Vergleichsforschungen in der Regel in der jeweiligen Landessprache erfolgen müssen, resultieren notwendige Übersetzungen von Fragebögen. Im Rahmen einer solchen Vorgehensweise haben sich insbesondere Verfahren der Teamübersetzung bewährt (vgl. Behr & Braun 2023). Ein Beispiel für das Verfahren einer mehrfachen Rückübersetzung, bei der erfolgte Übersetzungen in die Zielsprache zur Qualitätskontrolle zurück in die Ursprungssprache zurückübersetzt werden, findet sich in der ICIL-Studie 2018 (Eickelmann u. a. 2019).

2.3 Wahl der Funktion des Vergleichs

Hörner (1993) unterscheidet vier Funktionen des Vergleichs. Bei der idiographischen Funktion steht das Interesse an den Spezifika des betrachteten Vergleichsgegenstandes im Mittelpunkt (vgl. Hörner 1993). Adick (2008) verweist darauf, dass über die idiographische Erklärung hinaus die empirische Untersuchung und theoretische Klärung von Zusammenhängen zwischen Erziehung und Gesellschaft bedeutsam sind. Bei der melioristischen Funktion geht es darum, durch die Suche nach einem besseren Modell Impulse für die Verbesserung der eigenen Bildungspraxis zu gewinnen (vgl. Hörner 1993). Hierbei ist beispielsweise eine mögliche Beeinträchtigung von wissenschaftlichen Erkenntnissen durch ggf. vorhandene politische Zwecksetzungen zu bedenken (vgl. Adick 2008). Im Rahmen

der evolutionistischen Funktion geht es um die Betrachtung von Gemeinsamkeiten des Untersuchungsgegenstandes im Sinne von allgemeinen Trends über einen längeren Zeitraum (vgl. Hörner 1993). Hierbei ist zu berücksichtigen, ob und welche Schlussfolgerungen sich aus der Diagnose von Entwicklungsmustern ableiten lassen (vgl. Adick 2008). Bei der experimentellen Funktion dient der Vergleich verschiedener Kombinationen von Merkmalen in den untersuchten Ländern der Generierung und Überprüfung von Hypothesen (vgl. Hörner 1993). Adick (2008) problematisiert diesbezüglich das Verhältnis von Induktion und Deduktion und damit verbundenen Argumentationen.

International vergleichende Untersuchungen können sich auf eine Funktion konzentrieren oder auch mehrere Funktionen ansprechen, auch um mögliche mit den einzelnen Funktionen verbundene Problemlagen zu berücksichtigen. Beispielsweise stand im Rahmen der PISA-Studie die idiographische Funktion im Rahmen der sechs Länderstudien im Mittelpunkt, jedoch wurde zugleich die Frage nach „universellen Problemlösungsstrategien“ (Klieme u. a. 2007, 25) zur Verbesserung der eigenen Bildungspraxis im Sinne einer melioristischen Funktion gestellt.

2.4 Entscheidung über die Anzahl der Vergleichseinheiten

Die Anzahl der Vergleichseinheiten kann von z. B. zwei Ländern, wie im Modell von Bereday (1964) vorgesehen, bis hin zu groß angelegten internationalen Vergleichsstudien mit einer Vielzahl an Ländern, wie z. B. in den ICIL-Studien (Eickelmann u. a. 2019), variieren. Die Entscheidung über die Anzahl der Vergleichseinheiten hängt u. a. davon ab, ob sich das Erkenntnisinteresse auf die Breite oder die Tiefe richtet und welche Ressourcen hierfür zur Verfügung stehen (vgl. Bray u. a. 2007). Der ausschließliche Fokus auf die Ebene der Nation birgt dabei die Gefahr, dass Unterschiede zwischen Nationen überbetont werden und die Dynamik von Kultur vernachlässigt wird (LeTendre u. a. 2001). Es ist zu berücksichtigen, dass sich die Zusammensetzung der Bevölkerung auf dem Gebiet einer Nation hinsichtlich Ethnie, Kultur, Sprache und Religion durch Migration und transnationale Kommunikation erheblich verändert hat. Demnach sind die Verwendung der Begriffe Nation und Kultur in Ländervergleichen kritisch zu reflektieren (vgl. Adick 2022).

In diesem Sinne ist es zudem hilfreich, über die Ebene der Nation hinaus möglichst weitere Ebenen des Vergleichs zu berücksichtigen (vgl. Adick 2022). Diese können beispielsweise eine internationale Ebene, wie Europa als bildungspolitischer Akteur, oder sub-nationale Ebenen, wie z. B. bestimmte Städte oder Regionen, betreffen (ebd.). Typische Ebenen des Vergleichs im Rahmen von Schulforschung sind weiterhin die Makro-, die Meso- und die Mikroebene. Entsprechend werden auf Grund des begrenzten Erkenntnisgewinns nur einer Ebene im Rahmen umfassender vergleichender Länderstudien in der Regel Mehrebenenmodelle verwendet um die Zusammenhänge zwischen den Ebenen zu untersuchen und

auch Variationen innerhalb der gewählten Nation zu berücksichtigen (vgl. Klieme 2007, 27; Eickelmann u. a. 2019).

Internationale quantitative Vergleichsstudien, wie beispielsweise die ICIL-Studien, liefern wichtige repräsentative Informationen zum Stand computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schüler:innen (Eickelmann u. a. 2019). Entsprechende Vorgehensweisen erscheinen jedoch nur im Rahmen großer Konsortien mit umfassender Forschungsförderung und damit ermöglichten hinreichenden personellen und finanziellen Ressourcen realistisch umsetzbar. International vergleichende qualitative Studien von einzelnen Forschenden, die z. B. im Rahmen von Qualifikationsarbeiten oder kleineren eigenfinanzierten Studien umgesetzt werden, sind jedoch eine wichtige Ergänzung zu quantitativen Leistungsstudien (vgl. LeTendre 1999), weil in solchen Forschungsvorhaben ausgewählte Aspekte vertieft oder kontextualisiert werden können. Dies kann beispielsweise durch theoriegeleitete Analysen oder durch Sekundäranalysen von bereits erhobenen Daten erfolgen.

Bray und Thomas (1995) haben ein Modell entwickelt, das helfen kann, sowohl Vergleichseinheiten für die Bearbeitung von Fragestellungen für eigene Studien auszuwählen als auch vorhandene Studien diesbezüglich einzuordnen. Das Modell ist als ein Würfel konzipiert und enthält die folgenden Achsen für den Vergleich: Die erste Achse umfasst die geographische bzw. lokale Ebene mit Aspekten wie z. B. Kontinenten, Ländern, Staaten, Provinzen, Bezirken, Schulen, Klassen, Individuen. Die zweite Achse beinhaltet nichtlokale demographische Gruppen mit Bezug auf z. B. Ethnie, Alter, Religion oder Gender. Die dritte Achse verweist auf die Auswahl von Aspekten von Bildung und Gesellschaft, wie Curricula, Lehrmethoden, Bildungsfinanzierung, Managementstrukturen, politischer Wandel oder Arbeitsmarkt (vgl. Bray & Thomas 1995). Diskutierte Weiterentwicklungen des Modells betreffen beispielsweise die Integration von Staatenverbünden, wie der Europäischen Union, die Untersuchung von Bildungsprozessen im Internet als Raum oder die Erforschung zeitlicher Verläufe, die eine mehrfache Betrachtung ausgewählter Zellen des Würfelmodells zu verschiedenen ausgewählten Zeitpunkten erfordert (vgl. Bray u. a. 2007).

2.5 Entscheidung über Schritte des Vergleichs

Bezüglich der Vorgehensschritte des Vergleichs gibt es wiederum verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten (siehe zur Übersicht z. B. Bray u. a. 2007). Viel zitierte Vorgehensweisen sind beispielsweise die vier Schritte von Hilker (1962) bzw. Bereday (1964): Beschreibung, Interpretation, Gegenüberstellung und Vergleich. Beim ersten Schritt der Beschreibung wird die Situation des jeweiligen Landes getrennt voneinander anhand der erhobenen bzw. analysierten Daten dargestellt. Bei der Interpretation geht es um die Bewertung des Datenmaterials, z. B. aus historischer, politischer, ökonomischer oder sozialer Perspektive. Der dritte Schritt

beinhaltet die kriteriengeleitete Gegenüberstellung der Daten aus beiden Ländern zur Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Der abschließende Vergleich führt zur Hypothesengenerierung und zu Schlussfolgerungen (vgl. Bereday 1964). Adick (2018, 8f.) kritisiert an diesem induktiven Ansatz die fehlende Klärung handlungsleitender theoretischer Konstrukte, einen impliziten methodologischen Nationalismus durch den Fokus auf die Nation, die fehlende Praktikabilität bei einer höheren Anzahl an Vergleichsfällen sowie die fragwürdige Entwicklung von Generalisierungen aus der Analyse von Einzelfällen. Entsprechend erscheint es z. B. bedeutsam, für die Schritte der Deskription und Interpretation theoretische Vorannahmen zu explizieren (siehe dazu die obigen Ausführungen). In Ergänzung des ursprünglich vorgesehenen ausschließlich induktiven Vorgehens können je nach Forschungsvorhaben Ergebnisse aus Studien mit induktiver Kategorienbildung zur heuristischen Formulierung von theoretischen Annahmen führen, die im Anschluss im Sinne von *mixed methods* in einem experimentellen Forschungsdesign getestet werden können (vgl. ebd., 10). Im Sinne der Reflexion und Weiterentwicklung der angesprochenen Problemlagen der beiden ursprünglichen Modelle von Hilker (1962) und Bereday (1964) dienen die Schritte nach wie vor als Orientierungen für Adaptionen und Weiterentwicklungen, wie beispielsweise in der PISA-Studie (vgl. die Verweise hierzu in Klieme u. a. 2007).

3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Medienpädagogische international vergleichende Forschung kann das Verständnis und die Reflexion von bedeutsamen Definitionen in der Medienpädagogik und Konzepten der Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie der Umsetzung von Medienbildung und Medienerziehung in der Bildungspraxis vertiefen. Ein internationaler Dialog zwischen Medienpädagog:innen bietet das Potenzial, sich wiederholt über Ziele und Inhalte, Vorgehensweisen und Strukturen, Chancen und möglichen Problemlagen in der Wahrnehmung medienbezogener Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Theorie und Praxis auszutauschen. Es können Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Entwicklungen und Zusammenhänge in international vergleichender Perspektive untersucht werden. Vergleiche können auch für bildungspolitische Entscheidungsträger und die Bildungsadministration hilfreich sein. Der Vergleich kann helfen, die Vergangenheit und Gegenwart besser zu verstehen und mögliche zukünftige Entwicklungen aus theoretischer und praxisbezogener Perspektive zu antizipieren. Sogenannte „peripheral visions“ (Bateson, 1994) des internationalen Vergleich können auch dabei helfen, einen möglichen „bias of provincialism“ (Blömeke & Paine 2008, 8) zu reduzieren. Es besteht die Chance, sich in einen internationalen Dialog außerhalb des gewohnten nationalen bzw.

lokalen Umfeldes zu begeben. Die international vergleichende Perspektive und die Reflexionen können zu einer vertieften Kenntnis über grundlegende kulturelle Konzepte hinter Bildungsaspekten führen, die man ggf. vorher als selbstverständlich erachtet hat (ebd.). Dies kann Chancen eröffnen, Impulse für die Weiterentwicklung von Theorien medienbezogener Erziehungs- und Bildungsaufgaben und die Förderung von Medienkompetenz in der Bildungspraxis zu gewinnen.

Dennoch birgt die international vergleichende medienpädagogische Forschung zahlreiche Herausforderungen. Zum einen gilt es mögliche vorhandene Sprachbarrieren zu überwinden, was durch die Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz jedoch zunehmend einfacher wird durch die Verwendung von text- und sprachbasierten Dialogsystemen, die auch zahlreiche Möglichkeiten für die Medienbildung bieten (vgl. z. B. Aufenanger u. a. 2023). Weiterhin gilt es eine gemeinsame Fachsprache zu finden in einer Disziplin, in der unterschiedliche Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte sowie Vorgehensweisen in der Bildungspraxis bestehen. Darüber hinaus kann ggf. auf Grund der verschiedenen disziplinären Bezüge oder Verortungen der Medienpädagogik eine interdisziplinäre Kommunikation notwendig sein, die ggf. weitere Herausforderungen und Aufwände beinhaltet, Gemeinsamkeiten und mögliche Anschlüsse zu finden.

Ein internationaler medienpädagogischer Dialog kann beispielsweise in internationalen Forschungsprojekten, z.B. im Rahmen von Förderungen der Europäischen Kommission, Austauschprogrammen, wie z.B. des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), oder in wissenschaftlichen oder praxisbezogenen Fachgruppen umgesetzt werden. So sind in den letzten Jahren diesbezüglich zahlreiche Bestrebungen zu finden, wie beispielsweise in der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Fachgruppe Global Media Literacy der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der International Association for Media Education (IAME). Ein internationaler medienpädagogischer Dialog kann auch Anlässe für Professionalisierungsprozesse in internationaler Perspektive bieten (Förster u. a. 2023).

Mit Blick auf die Zielperspektive des Beitrags, Handlungsmöglichkeiten für die Durchführung internationaler Vergleiche zur Medienbildung zu identifizieren und dabei zu berücksichtigende Aspekte aufzuzeigen, ist nicht der Anspruch verbunden eine vollständige Sicht aufzuzeigen. An vielen Stellen ergeben sich jedoch Möglichkeiten für weitere gemeinsame Reflexionen über theoriegeleitete Klärungen handlungsleitender Konstrukte, über die Formulierung des *Tertium Comparationis* und über forschungsmethodische Vorgehensweisen und damit verbundene Entscheidungsschritte. In diesem Sinne sollen die vorliegenden Überlegungen Impulse für eine Anschlusskommunikation und die Weiterführung und Intensivierung des internationalen Dialogs zwischen Medienpädagog:innen in Wissenschaft und Bildungspraxis geben.

Literatur

- Adick, C. (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adick, C. (2018): Bereday and Hilker: Origins of the 'Four Steps of Comparison' Model. In: *Comparative Education* 54 (1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396088>.
- Adick, C. (2022): International und interkulturell vergleichende Bildungsforschung. In: G. Lang-Wojtasik (Hrsg.): *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*. Münster/New York: Waxmann, 61-78.
- Aufenanger, S., Herzog, B. & Schiefner-Rohs, M. (2023): Künstliche Intelligenz und Schule. Aufgaben für Unterricht und die Organisation (von) Schule. In: C. de Witt, C. Gloerfeld & S. Wrede (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 199-218. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8>.
- Bateson, M. C. (1994): *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: Harper Collins.
- Behr, D. & Braun, M. (2023): How does back translation fare against team translation? An experimental case study in the language combination English – German. In: *Journal of Survey Statistics and Methodology* 11 (2), 285-315. <https://doi.org/10.1093/jssam/smac005>.
- Bereday, G. (1964): *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bertelsmann Foundation (1995): *School Improvement through Media Education. A German-American Dialogue*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Blömeke, S. & Paine, L. (2008): Getting the fish out of the water: Considering benefits and problems of doing research on teacher education at an international level. In: *Teaching and Teacher Education* 24 (8), 2027-2037. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.006>.
- Blömeke, S. (2000): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995): Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. In: *Harvard Educational Review* 65 (3), 472-490. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2007): Different Models, Different Emphases, Different Insights. In: M. Bray, B. Adamson & M. Mason (2007) (Hrsg.): *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer, 363-379.
- Chapman, M. & Insights, M. (2016): *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg: European Audiovisual Observatory. Online unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0a387a0a-3e5f-11ea-ba6e-01aa75ed71a1>. (Abrufdatum: 08.04.2024).
- Delere, M. (2020): Konzepte medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden in deutschsprachigen und internationalen Studien – ein systematisches Literature Review. In: *medienimpulse* 58 (2), 1-57. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-16>.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (2019): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster und New York: Waxmann.
- Ferrari, A., Punie, Y. & Redecker, C. (2012): Understanding Digital Competence in the 21st Century: An Analysis of Current Frameworks. In: A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. Delgado Kloos & D. Hernández-Leo (Hrsg.): *21st century learning for 21st century skills*. 7th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2012, Saarbrücken, Germany, September 18-21, 2012; proceedings, Bd. 7563. Berlin und Heidelberg: Springer, 79-92.
- Förster, K., Grafe, S., Hicks, T., Cakmak, E., Hahn, J. & Hobbs, R. (2023): Designing a Transnational Professional Development Program for Educators as a Virtual Community of Practice. In: *Proceedings of AERA Annual Meeting*, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/2012169>.

- Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (2009): Mapping media education policies around the world: Visions, programmes and challenges. New York: United Nations Alliance of Civilizations.
- Grafe, S. (2011): «media literacy» und «media (literacy) Education» in den USA – Ein Brückenschlag über den Atlantik. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz), 59-80. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.13.X>.
- Hart, A. & Süß, D. (2002): Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools. Zürich: Swiss Federal Institute of Technology. Online unter: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/94968/1/Hart_Suess_report.pdf. (Abrufdatum: 25.05.2024).
- Hartai, L. (2014): Report on Formal Media Education in Europe (WP3). Ungarn: Hungarian Institute for Education Research and Development. Online unter: <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>. (Abrufdatum: 08.04.2024).
- Herzig, B. (2012): Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. München: kopaed.
- Herzig, B. (2023): Digitalität, Mediatisierung und Bildung – Megatrends aus medienpädagogischer Perspektive. In: S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.): *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 99-125.
- Hilker, F. (1962): Vergleichende Pädagogik. München: Max Hueber.
- Hobbs, R. (2010): Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Washington D.C.: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2019): Media Literacy Foundations. In: R. Hobbs & P. Mihailidis (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0063>.
- Hörner, W. (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln: Böhlau.
- Hugger, K.-U. (2022): Medienkompetenz. In: U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 67-80.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M. & Kantosalo, A. (2016): Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. In: *Education and Information Technologies*, 21, 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>.
- Klieme, E., Döbert, H., van Ackeren, I., Bos, W., Klemm, K., Lehmann, R., von Kopp, B., Schwipert, K., Sroka, W., & Weiß, M. (2007): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. 3. unveränderte Aufl. Bonn und Berlin: BMBF.
- LeTendre, G. (1999): The Problem of Japan: Qualitative Studies and International Educational Comparisons. In: *Educational Researcher* 28 (2), 38-45.
- LeTendre, G. (2001): Teachers' Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the U.S., Germany, and Japan. In: *Educational Researcher* 30 (6), 3-15.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, In: *Teachers College Record* 108, 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Moser, H. (2005) (Hrsg.): *Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum*. Medienpädagogik. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 11, <https://doi.org/10.21240/mpaed/11.X>.
- Suter, L., Smith, E., & Denman, B. (2019): *The SAGE handbook of comparative studies in education*. Los Angeles u. a.: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526470379>.
- Tiede, J. (2020): Media-related Educational Competencies of German and US Preservice Teachers. A Comparative Analysis of Competency Models, Measurements and Practices of Advancement. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (Media-related Educational Competencies). <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.jt.x>
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020): *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s11616-021-00663-2>.

- Tulodziecki, G. (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, M. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 271-297.
- Tulodziecki, G. (2013): Medienkompetenz. In: D. Meister, F. von Gross, & U. Sander (Hrsg.): Medienpädagogik, aktuelle Diskurse. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO18130313>.
- Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2019): Media Competence. In: R. Hobbs & P. Mihailidis (Hrsg.): The International Encyclopedia of Media Literacy. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. 1-14. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0113>.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2018): Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In: T. Knaus (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Band 2. München: kopaed, 423-448. <https://doi.org/10.25656/01:17074>.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838534145>.
- Tyner, K. (2007): Media Literacy, Aims and Purposes of. In: J. J. Arnett (Eds.): Encyclopedia of children, adolescents, and the media. London u. a.: Sage, 523-525.
- Wijnen, C. W. (2008): Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA. München: kopaed.

Autorin

Grafe, Silke, Prof.‘in Dr.‘in

Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Pädagogik
Medienbildung und medienpädagogische Professionalisierung in
internationaler und interdisziplinärer Perspektive
Oswald-Külpe-Weg 82, 97074 Würzburg
silke.grafe@uni-wuerzburg.de
ORCID: 0000-0003-3970-0859