

Asmaa El Makhoukhi, Richard Heinen, Michael Kerres

Peerbasierte Medienkompetenzförderung in der Schule: Anstoß zu Partizipation?!

Zusammenfassung: Peerbasierte Projekte zur Förderung von Medienkompetenz werden vermehrt durchgeführt. Derartige Programme finden sich sowohl in der außerschulischen Jugendarbeit als auch in Schulen und werden meist mit Konzepten der aktiven Medienarbeit verbunden. Gerade in Schulen ist die Umsetzung eines Peer-Education-Programms mit institutionellen Herausforderungen und traditionellen Rollenbildern konfrontiert, so dass zu fragen ist, wie Partizipation in Schule durch die Integration von Peer-Projekten erreicht werden kann. Am Beispiel eines Peer-Projekts im Kontext von Medienkompetenzvermittlung wird auf Basis eines theoretischen Modells eine Analyse des Grades an Mitbestimmung und Partizipation von Schüler/innen vorgenommen. Es deutet sich an: Peerbasierte Medienkompetenzförderung kann Partizipation ermöglichen, hat Einfluss auf Beziehungskonstellationen der Akteure innerhalb einer Schule und bedarf einer organisatorischen Rahmung.

Schlüsselworte: Medienkompetenz, Partizipation, Schule, Peer-Education

Peer-based IT-literacy in school: impulse for participation?!

Abstract: The commitment of peer-based projects for improving youths IT-literacy is increasing. There are several projects inside and outside of schools. Most of these programs refer to concepts of recent media-work. Especially in schools the transformation of peer-education-programs is confronted with institutional defiance and traditional types of lecturers. These circumstances pose the question, how to realize participation-processes in school by integrating peer-projects. By giving an example of peer-project in the context of conveyance of IT-literacy, a theoretical model of analyzing the degree of pupil-participation is used. It becomes apparent that students estimate the degree of participation higher than teacher. Peer-based media-projects can afford participation, influences relations of school actors, but organizational framing is necessary.

Keywords: IT-literacy, participation, school, peer-education

1. Medienkompetenz und Peer-Learning

In der letzten Zeit haben sich in Schulen verstärkt Peer-Education-Ansätze etabliert, um Kompetenzen von wenig medienerfahrenen Lehrpersonen und Social Community-erfahrenen Jugendlichen fruchtbar miteinander zu verknüpfen.

Gründe für eine verstärkte Integration Gleichaltriger sowie einen angemessenen Medieneinsatz in der Schule können aus unterschiedlichen Anforderungen an Schule und gesellschaftlichen Entwicklungen hergeleitet werden. Für eine Medienintegration sprechen meist gesellschaftsbezogene, berufsfeldbezogene oder organisationsverändernde Begründungslinien (Hawkrigde 1990). Peer-Projekte werden oftmals mit Prozessen von Partizipation und Teilhabe, aber auch mit Expertentum Jugendlicher für ihren eigenen Lernprozess begründet. Mit einer peerbasierten Medienkompetenzförderung werden darüber hinaus zwei Diskurs-

stränge zusammengeführt. Die Diskussionen um den Erwerb von Medienkompetenz (vgl. Schelhowe et al., 2010) und die Diskursansätze des Peer-Lernens (vgl. z.B. Nörber 2003).

Betrachtet man die Integration von Peer-Education in formalen Bildungssettings, so muss gefragt werden, inwiefern Partizipation als Bildungsziel bei dieser Form der Medienkompetenzförderung eingelöst werden kann. Gerade in formalisierten Bildungssettings ist ein „tatsächliches partizipatives Lernen, das auf Freiwilligkeit basiert, in formalen Lehr- und Lernprozessen systembedingt nur begrenzt“ zu realisieren (Mayrberger 2012).

Im Folgenden werden daher die Peer-Education-Elemente zur Förderung von Medienkompetenz verallgemeinernd dargestellt und nach ihrer Rolle im Prozess diskutiert. Der zweite Teil des Artikels widmet sich der Darstellung einer empirischen Untersuchung, die ausgehend von einem peer-basierten Medienkompetenzprojekt unterschiedliche Partizipationsstufen identifiziert. Die Ergebnisse werden im Anschluss vorgestellt, um für die weitere Diskussion um peerbasierte Medienkompetenzförderung in schulischen Settings fruchtbar gemacht zu werden.

1.1 Medien als Sozialisationsinstanz/Identitätsbildung durch Medien

Der Sozialisationsprozess ist durch verschiedene Instanzen unserer Umgebung geprägt. Zu den gängigen Instanzen zählen i.d.R. das Elternhaus, die Schule oder die Peergroup (vgl. Mikos 2004, 158). Die Fokussierung dieser drei Instanzen blendet jedoch die zentrale Instanz der Medien (Fromme et al. 1999; Sutter 2010) aus, die eine erhebliche Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Lebensgestaltung von Jugendlichen einnimmt. Digitale Medien fusionieren mit den o.g. Instanzen, wenn bspw. Medien zum Kommunikationsgegenstand in Peergroups werden, der Aufenthalt zu Hause durch Mediennutzung geprägt ist oder die Schule vermehrt zu einem Ort wird, an dem digitale Medien genutzt werden. Eine Abgrenzung der Mediensozialisierung von den anderen Sozialisationsinstanzen ist nahezu unmöglich. Des Weiteren spielt die Suche nach der eigenen Identität in der Jugendphase eine grundlegende Rolle. Aber welche Rolle können die Medien in der Identitätsfindung einnehmen und welche Einflüsse üben sie auf die Jugendlichen aus? Gerade im Zusammenhang mit digitalen Medien, wie dem Internet, sind Jugendliche neuen Welten ausgesetzt. „Medien dienen als Orientierungsquelle, sie stoßen Reflexionen über das Selbstkonzept an, über die aktuelle Beschaffenheit ebenso wie über das angestrebte Ideal.“ (Wissenschaftsredaktion merz 2004, 2). Der Bedarf nach Orientierung und die Suche nach Vorbildern sind gerade für die Jugendphase von großer Bedeutung und können insbesondere durch eine reflektierte Nutzung großes Individualisierungspotenzial implizieren. Dazu ist es allerdings von Nöten, Medien kompetent zu nutzen.

1.2 Medienkompetenz und Peer-Education am Lernort Schule

Medienkompetenzförderung an der Schule ist eine oft geforderte Aufgabe, die an Lehrende gestellt wird, aber im schulischen Alltag aufgrund vielfältiger Anforderungen nicht immer einfach zu bewältigen ist, da es für viele Lehrende zu einer doppelten Herausforderung wird: Zum einen zeitlich-organisatorisch, zum anderen inhaltlich; unterscheidet sich doch die Mediennutzung von Lehrenden von denen der Schüler/innen (vgl. Feierabend/Klingler 2003). Lehrkräfte haben andere Medienerfahrungen als Jugendliche und verfügen darüber hinaus über andere Kompetenzen. Betrachtet man die Integration digitaler Medien in den Schulalltag über die Lehrperson, so können verschiedene Konzepte unterschieden werden: Zum einen eine Integration digitaler Medien als Inhalt des Unterrichts oder eine Integration durch die verstärkte Nutzung als Werkzeug im Fachunterricht.

Meist werden digitale Medien in den Unterrichtsalltag als Lehr-Lernmittel integriert, Medienkompetenz wird dabei allenfalls „nebenbei“ erworben. Eine solche mediendidaktisch orientierte Integration digitaler Medien greift für medienerzieherische Aufgaben meist zu kurz (vgl. Blömeke 2001; Gysbers 2008). Ebenso birgt die Integration über den Fachunterricht die Gefahr, dass aktuelle Medienthemen kaum integriert werden. Größer noch stellen sich die Probleme beim Umgang mit sozialen Netzwerken wie facebook oder schülerVZ dar: Zum einen werden Aktivitäten in sozialen Netzwerken bewusst mit außerschulischen Aktivitäten in Zusammenhang gebracht. So geben die meisten Jugendlichen an, diese Netzwerke vor allem zur Kommunikation mit Freunden zu verwenden (JIM 2011). Zum anderen fehlen den Lehrpersonen gerade im Bereich der sozialen Netzwerke und deren medienerzieherischen Implikationen Kompetenzen, d.h. die meisten Lehrpersonen haben, außer über massenmediale Berichterstattung, meist wenig Kenntnis und Erfahrung mit Social Software (vgl. Huth 2011), so dass sie deren Auswirkungen auf und die Bedeutung für Schüler/innen kaum beurteilen können. Aber auch der kompetente Umgang mit diesen Medien kann als Vermittlungsaufgabe der Schule angesehen werden, so dass sich die Frage nach medienerzieherischen Aufgaben in der Schule aufdrängt.

Vor diesem Hintergrund liegt die Idee nahe, Schüler/innen zu Expert/innen hinsichtlich der eigenen Medienkompetenzentwicklung auszubilden und sie zu befähigen, diese Kompetenz auch bei Gleichaltrigen zu fördern. Es liegt die Annahme zugrunde, dass ein gegenseitiges Lernen von Schüler/innen aufgrund einer gemeinsamen Werte- und Handlungsbasis eher angenommen wird als eine Vermittlung durch Lehrpersonen. Gestützt werden diese Annahmen durch positive Erfahrungen aus anderen Peer-Education-Projekten. So kommt Kempen (2007, 123) zum Schluss, „dass Jugendliche vermehrt durch partizipative und fördernde Strukturen nach dem peer-to-peer-Prinzip zu stärken sind. Sie werden motiviert ihre persönlichen Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten zu stärken und ihre (Drogen-)Probleme aus eigenem Antrieb und eigener Kraft zu bewältigen.“ (Kempen 2007, 123). Peer-Learning als Form einer „two-way, reciprocal learning activity“ (Boud et al. 2001, 3), wird dabei oft definiert als „students learning from and which each other in both formal and informal ways“ (Boud et al. 2001, 4).

Peer-Education forciert dabei „Fragestellungen, die das Gewicht der klassischen, institutionalisierten Sozialisationsagenturen (Familie, Schule, Betrieb usw.) insbesondere gegenüber Peers und speziell gegenüber Medien neu austarieren“ (Imort 2004, 5). Gemeinsam ist allen Definitionsversuchen, dass die Peergroup Bezug zur alltäglichen Lebenswelt aufweist, also der Gedanke, „(...) der auf die Stärken der beteiligten Personen aufbaut und zur Steigerung der Selbstbewusstheit, des Selbstbewusstseins und der Autonomie führt.“ (Rohr/Strauß 2010, 5).

In Schulen kommt es bei der Integration von Peer-Projekten zu einem Spagat, der nicht einfach zu bewältigen ist: Pädagogisch gesetzte Ziele, gespeist aus einem Erziehungsauftrag der Schule, und Eigenverantwortung von Schüler/innen stehen sich gegenüber. Die Integration von Peer-Education in Schule ist nicht unumstritten, stellt doch die Schule oder Schulklasse keine natürliche Gruppe, sondern eine „Zwangsgruppierung“ (Wiater 2002a, 105) dar. Allerdings kann genau diese Gruppierung für Peer-Prozesse fruchtbar gemacht werden, denn als „[...] Bezugsgruppe des einzelnen Schülers ist die Jahrgangsklasse immer Vergleichsgruppe für seine Leistung, seine Kleidung, sein Aussehen usw., hat eine normative Funktion für sein schulisches und außerschulisches Verhalten (vgl. Anpassungszwänge) und ist von der 1. Jahrgangsstufe an für ihn ein wichtiges soziales Erfahrungsfeld (Freundschaften, Beliebtheit, Aggression, Identitätserleben, Anerkennung usw.):“ (Wiater 2002a, 105).

Peer-Educationprozesse sind nicht nur solche, die auf dem Pausenhof stattfinden können. Es kann durchaus gelingen sie auch in schulische Prozesse zu integrieren, wenn bspw. Unterricht so organisiert wird, dass die Lehrerrolle in den Hintergrund tritt und Schüler/innen zunehmend Verantwortung zugesprochen wird (Gudjons 2008). Gelegenheiten für die Realisierung von Peer-Educationprozessen finden sich vor allem auch in außerunterrichtlichen Kontexten wie Arbeitsgemeinschaften oder außerunterrichtlicher Projektarbeit.

Versucht man nun diese Erkenntnisse zu fusionieren und stellt den Schüler/innen organisierten Raum und Zeit für eine gemeinsame Auseinandersetzung zur Verfügung, kann durch entstehende Peerprozesse Medienkompetenz gefördert werden. Diese stellt für die Sozialisation der einzelnen Schüler/innen eine gewinnbringende Situation dar, gelangen sie so in einen Kontext, durch den über die Auseinandersetzung mit der soziokulturellen Umwelt Identifikationsprozesse (Hurrelmann 1976) angeregt werden. Der Erwerb von Medienkompetenz kann hier ferner durch Imitationslernen (Bandura 1976) erreicht werden, wenn jene Schüler/innen, die bereits mehr Wissen über den Umgang mit neuen Medien verfügen, als Vorbilder betrachtet werden und zukünftig dazu anleiten, das beobachtete Verhalten zu imitieren.

Peer-Education-Projekte in der Schule bergen zudem das Potenzial, dass informelle Lernprozesse nicht mehr unbeachtet bleiben. Es könnte eine Verzahnung zwischen dem informellen Austausch Jugendlicher und organisierten Prozessen innerhalb der Institution Schule gelingen. Durch unterschiedliche Instrumente, wie bspw. einem Zertifikat für das Engagement oder für die Teilnahme an derartigen Projekten, kann Anerkennung zum Ausdruck gebracht werden.

1.3 Partizipation als Ziel

Als übergeordnetes Bildungsziel von Peer-Education kann Partizipation identifiziert werden. Peer-Education geht davon aus, dass Personen gleichen Status und Ranges Verantwortung füreinander und für Lerngegenstände und deren Erwerb übernehmen. Solch eine Verantwortungsübernahme impliziert eine Aktivität, die auf Eigeninitiative, Selbstbestimmung und Autonomie basiert.

Überträgt man den Begriff auf das Schulwesen, wird die Schule durch Partizipation als Einrichtung aller für alle verstanden und der Einzelne zu selbstbestimmtem und gemeinschaftsfähigem Verhalten befähigt (vgl. Pruß 2008, 173). In schulpädagogischer Hinsicht (vgl. Saldern 2008, 567-573) gilt Partizipation als Grundbedingung zur Herstellung einer gelingenden pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen einerseits sowie des Schulerfolgs andererseits“ (Stolz/Kaufmann/Schnitzer 2002). Für den Bildungsauftrag der Schule, Jugendliche zu autonomen Wesen zu erziehen, bietet es sich an, Schüler/innen die Möglichkeit zu bieten am Schullalltag gestaltend teilzuhaben und das Gefühl der Gleichwertigkeit zu erleben. Denn „Partizipation fördert Bildung und übt Demokratie“ (Sturzenhecker 2005, 32).

Da *digitale Medien* einen elementaren Bestandteil der Lebenswelt Jugendlicher bilden und sie in einer medienbasierten Gesellschaft bereits über Wissen verfügen, das Lehrenden womöglich fehlt, eignen sie sich besonders, um Partizipationsprozesse anzustoßen. Auf sozialer Ebene können digitale Medien der eigenen Meinungsbildung, der Gruppenidentität und der eigenen Positionierung dienen. Für eine biographische und Ich-bezogene Perspektive kann die mediale Vielfalt dabei helfen, die eigene Identität zu entwickeln, Selbstreflexionen und Selbstdarstellungen anzuregen und Modelllösungen für persönliche oder entwicklungsbezogene Themen zu finden. (vgl. Vollbrecht 2006). Aber auch über die Tatsache hinaus, dass Jugendliche sich durch sie identifizieren, können Medien als sinnvolle Stütze dienen, um Partizipation im schulischen Alltag zu ermöglichen, denn vor allem soziale Medien for-

dem ein partizipatives Lernen heraus (vgl. Mayrberger 2012, 3). Gerade das Web 2.0, das Grenzen zwischen Autoren und Usern verschiebt (Kerres 2006), lädt dazu ein, an Prozessen mitzuwirken. So kann es von Vorteil sein, das Medium als Mittel zum Zweck einzusetzen, nämlich genau dann, wenn Partizipation den Weg ins Unterrichtsgeschehen finden soll, denn „Mitbestimmung und Mitgestaltung sind solche, die nicht kognitiv erworben, sondern handelnd herausgebildet werden. Deshalb muss Schule dazu Lerngelegenheiten bieten und Schüler/innen in Beteiligungs- und Handlungssituationen bringen.“ (Prüß 2008, 173).

Obwohl Partizipation meist als Ziel schulischer Bildungsprozesse gilt, ist diese nicht immer leicht umzusetzen. Zwar haben sich in Schule partizipative Handlungselemente etabliert - Klassen-, Stufen- oder Schülersprecher sind im Schulalltag fest verankert (vgl. Bacher/Winkelhofer/Teubner 2007). Diese Partizipation ist meist begrenzt auf Mitsprache in organisatorischen Prozessen – inhaltlich geprägte Partizipation i.S. von Mitwirkung an Curricula oder Lernformen sind in Schule bisher eher selten vorgesehen. „Die Ermöglichung einer höheren Partizipation der Schüler auf der Ebene der Schulgestaltung ist leichter zu realisieren als auf der Ebene des Unterrichts. Denn im Unterricht verlangt eine stärkere Schülerbeteiligung eine grundlegende Veränderung und Erweiterung des Methodenrepertoires wie z.B. Partner-, Gruppen- und Projektarbeit, Diskussionen, freies Unterrichtsgespräch, Rollenspiel oder wenn Freiarbeit“ (vgl. Keuffer 1996, 179). Gudjons (2008) weist aber auch darauf hin, dass Partizipation in unterrichtlichen Kontexten vor allem dann gelingen kann, wenn handlungsorientierte Unterrichtsmethoden wie Projektarbeit oder Projektunterricht realisiert werden. Neben den für den Unterricht relevanten fachspezifischen Themen, ließen sich so auch Projekt- oder Gruppenarbeiten zu Inhalten realisieren, die die Lebenswelt der Schüler/innen tangieren. Hier kann die *Förderung der Medienkompetenz* eine zentrale Rolle einnehmen.

Voraussetzung für Partizipation ist, dass Lehrkräfte ihren Schüler/innen zutrauen eigene Prozesse zu entwickeln und somit Vertrauen in ihre Kompetenzen haben. Sturzenhecker (2005) geht davon aus, dass die traditionelle Schule von einem Kompetenzmangel ausgeht, denn Schüler/innen „(...) sollen ja etwas lernen, d.h. sie können etwas noch nicht; Partizipation hingegen unterstellt bereits Kompetenzen und will kooperative Lösungen“ (Sturzenhecker 2005, 30). Die Lehrkraft bleibt damit nicht die einzige Person, der eine hohe Kompetenz zugeschrieben wird, vielmehr profitieren partizipatorisch gestaltete Lernsettings von unterschiedlichen Kompetenzen aller Beteiligten, die in ihrem Zusammenwirken im Unterricht zu Lernergebnissen kommen, die ohne die Mitbestimmung der Lernenden nicht zu Stande gekommen wären.

Es stellt sich die Frage, wie partizipative Kontexte geschaffen werden können und ob jegliche Form des Einbeziehens unter den Begriff der Partizipation fällt. *Das Stufenmodell von Mayrberger* für ein partizipatives Lernen im formalen Bildungskontext dient als Reflexionshilfe, um mit dem „Paradox einer verordneten Partizipation“ besser umgehen zu können und verschiedene Ebenen von Partizipation zu unterscheiden (vgl. Mayrberger 2012, 17). Das Modell von Mayrberger baut auf dem Modell von Arnstein (1969) auf. Im achtstufigen Modell findet sich bereits die Unterscheidung zwischen dem letztlich inhaltsleeren Ritual der Partizipation und der wirklichen Teilhabe an Entscheidungsprozessen. Mayrberger adaptiert das Modell Arnsteins, das sich zunächst auf den Bereich der Bürgerbeteiligung in politischen Entscheidungsprozessen bezieht, auf das antizipative Lernen in formalen Bildungskontexten. Daher beziehen wir uns im Folgenden auf dieses adaptierte Modell. Zudem werden, Begriffe wie Mitwirkung, Beteiligung, Teilhabe oder Mitbestimmung, die oft synonym verwendet werden, differenziert, da sie genau genommen unterschiedliche Partizipationsniveaus implizieren. Ferner erlaubt eine Auseinandersetzung mit dem Modell, eine Tendenz zu erkennen, in welchem Umfang der partizipatorische Ansatz im Unterrichtsgeschehen Raum findet.

Das Modell ist in neun Stufen gegliedert, die von Fremdbestimmung bis hin zur Selbstorganisation reichen. Das Stufenmodell ist nicht als lineares Modell zu verstehen, die kumulativ aufeinander aufbauen. Die aufgezeigten Stufen grenzen vielmehr die Grade von Partizipation analytisch ab. Innerhalb dieser Stufen gibt es vier unterschiedliche Partizipationstypen: die Nicht-Partizipation, die Pseudo- oder Scheinbeteiligung, die Partizipation und als höchste Form der Teilhabe, die Autonomie. Es wird also davon ausgegangen, dass Partizipation auf unterschiedlichen Niveaus stattfinden kann, die in ihrem Grad erheblich auseinanderklaffen. Der Typ Nicht-Partizipation bildet die Stufen 1 und 2. Stufe 1 ist von Fremdbestimmung gekennzeichnet. Stufe 2 unterliegt dem Prinzip der Anweisung. Lernende wirken zwar mit, wissen aber i.d.R. nicht worum es geht und folgen Anweisungen. Auf den Stufen 3-5 findet eine Pseudo- bzw. Scheinbeteiligung statt. Diese Stufen sind im regulären Frontalunterricht zu finden. Gegenstand der Stufe 3 ist die Alibi-Teilhabe. Der Begriff der Teilhabe bezieht sich hier darauf, dass Lernende beispielsweise durch Wortbeiträge am Unterricht teilhaben, doch ist das gesamte Lernszenario in Bezug auf Verlauf und Inhalt vorgegeben. Lernende werden lediglich informiert, haben aber kein Mitbestimmungsrecht. In Stufe 4 wird die Scheinbeteiligung noch deutlicher, da Schüler/innen hier zwar nach Interessen gefragt werden, doch in der Umsetzung keine Beachtung finden. In der höchsten Stufe der Pseudo-Partizipation, der fünften Stufe, sind die Schüler zwar insoweit involviert, als dass sie die Intention des Vorhabens kennen und verstehen, doch ist die Lernumgebung ausschließlich durch den Lehrer vorbereitet. Lernende werden demnach mit einem vorbereiteten Setting konfrontiert, welches vielmehr Teilnahme als Teilhabe bedeutet. (*Einbeziehung*): Stufe 6, die durch das Attribut *Mitwirkung* geprägt ist, bildet die unterste Stufe der Partizipation. Gelingt es Lehrkräften ihren Schüler/innen die Möglichkeit einzuräumen durch Situationen wie Feedbackrunden oder Evaluationen Schülermeinungen zu erfragen, um damit künftige Lehr- Lernprozesse zu optimieren, so findet hier eine erste Form der Partizipation statt. Zwar wird hier nur indirekt Einfluss ausgeübt, doch zeichnet sich im Gegensatz zu den vorherigen Stufen das erste Mal ab, dass Schüler/innen eine Stimme haben, die Entwicklungsprozesse initiiert. Eine stärkere Form der Partizipation ist in Stufe 7 beschrieben. Wesentliches Charakteristikum dieser Stufe ist der Gedanke der *Mitbestimmung*. Dies bedeutet, dass Lehrende ihren Schüler/innen Gelegenheiten einräumen Mitverantwortung zu tragen. Gewiss stammt die Idee des Lernsettings vom Lehrenden, doch obliegt die Entscheidungsmacht nicht mehr nur der Lehrperson allein, sondern verfolgt das Prinzip einer demokratischen Abstimmung. Die achte Stufe bildet die höchste Stufe der Partizipation. Diese Form der Partizipation ist durch Selbstbestimmung der Schüler/innen gekennzeichnet. Die Ermöglichung eigens initiierten Lernprozesse im Unterricht bietet Schüler/innen die Chance eigene Potenziale zu entwickeln. Die Lehrkraft ist dabei jedoch nicht gänzlich unwichtig, sondern nimmt eine veränderte Rolle des Ratgebers oder des Unterstützers ein. Als neunte und damit höchste Stufe des Modells nennt Mayrberger Autonomie. Diese ragt sogar über die Partizipation hinaus und impliziert eine *Selbstverwaltung bzw. Selbstorganisation* der Lernenden. Erhalten Schüler/innen diese Chance, sind auch die Anforderungen an sie sehr hoch, da die Entscheidungsbefugnis und die Verantwortung der Gestaltung und Ausübung von Lernprozessen ganz in ihrer Hand liegen. Die traditionelle Form der Lehrerzentrierung lässt sich mit dieser Idee jedoch nicht in Verbindung bringen, vielmehr bedarf es veränderter didaktischer Methoden, Unterrichtsverlaufsplänen und innovativer Ideen, die solche Lernprozesse zulassen. Ferner obliegt es in erster Linie der Lehrkraft inwiefern sie bereit ist sich auf neue Unterrichtsdesigns einzulassen, um Partizipation in den schulischen Alltag einzubringen.

Die zentrale Herausforderung ergibt sich auf der Unterrichtsebene und deren didaktischer Ausgestaltung. Da Schulen an Curricula gebunden sind, die sowohl Inhalt als auch Ablauf

des Lehrstoffes vorgeben, entsteht u.U. eine für die Partizipation unüberwindbare Mauer. So haben Schüler/innen „gelernt, dass sie in der Schule zu warten haben, bis die Lehrer aktiv werden“ (Meyer 2001, 56): Vor allem im unterrichtlichen Bereich knüpft das Problem der „verordneten Partizipation“ (Mayrberger 2012) an. Wenn Partizipation nach Mayrberger erst eintritt, wenn inhaltliche und organisatorische Mitbestimmung und Mitverantwortung vorliegt, ist es fraglich, ob Schule Raum für solche Prozesse lässt. Im Unterricht etwa haben Lernende keinen Einfluss auf die Themenwahl. Höchstens auf die Ausgestaltung.

Es kann durchaus gelingen Schüler/innen selbstbestimmt agieren zu lassen, wenn die zuständigen Lehrkräfte sich darauf einlassen die Unterrichtsgestaltung in die Verantwortung der Schüler/innen zu legen oder die Methodenwahl so ändern, dass vermehrt Projekt- oder Gruppenarbeiten in den Unterricht eingebettet werden.

Die Gestaltung von Unterrichtsprozessen durch die Schüler/innen, erfordert von Lehrkräften, dass sie die eigene Macht ablegen bzw. bereit sind, einen Teil dieser auf ihre Schüler/innen zu übertragen. Dies impliziert, von herkömmlichen Strukturen abzuweichen, sich durch Schüler/innen belehren zu lassen und auch zu akzeptieren, dass das Wissen über Elemente der eigenen Lebenswelt besser durch Lernende selbst dargestellt werden kann. Partizipation verlangt genau diesen *Rollenwechsel* (vgl. Schulz-Zander/Eickelmann 2008, 8): Die Aufgaben verändern sich und die Lehrkraft fungiert nicht mehr als „Instruktor“ sondern als „Lernbegleiter“, liefert Denkanstöße und bereitet Settings nur soweit vor, dass die endliche Gestaltung offen ist und durch die Schüler/innen gesteuert werden kann. (vgl. Stolz/Kaufmann/Schnitzer 2011, 182).

Partizipation erfordert also Rollenveränderungen auf zwei Seiten: „Insgesamt lässt sich sagen, dass Partizipation von der Bereitschaft der einen Seite lebt, Verantwortung für Entscheidungen bzw. Entscheidungsmacht abzugeben und durch die Bereitschaft und Kompetenz der anderen Seite, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen.“ (Mayrberger 2012, 4).

2. Untersuchung von Partizipation in peerbasierten Medienprojekten

Betrachtet man die Literatur- und Forschungslage zu medienbezogenen Peer-Projekten, so ist festzustellen, dass sich die empirischen Arbeiten vor allem auf die Hochschule und die Entwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen beziehen (z. B. Boud/Cohen/Sampson 2001; Boud/Lee 2005). Der Frage nach der Wirkung von Peer-Projekten in schulischen Umgebungen wird bisher kaum nachgegangen. Ausgehend von diesem Desiderat wurden Daten der wissenschaftlichen Begleitung eines peerbasierten Medienkompetenzprojektes in Schule unter dem Blickwinkel partizipativer Prozesse und Strukturen analysiert.

2.1 Projektbeschreibung

Ausgangspunkt ist das Projekt Medienscouts NRW¹, in dem Peers an der Schule eingesetzt werden, um Medienkompetenz an Schüler/innen zu vermitteln. In einem kaskadenförmigen Ausbildungssystem wurden zentral Medienscouts und begleitende Medienlehrkräfte ausgebildet. Die initial ausgebildeten Medienscouts führten dann die Ausbildung weiterer Medienscouts an der Schule selbst durch. Aufgabe der Medienlehrkräfte war es, sie dabei zu unterstützen. Ziel der Ausbildungen war es, Jugendliche für die Themen digitale Medien, Sicherheit, Datenschutz, Soziale Netzwerke, Computerspiele und Handy zu sensibilisieren und

¹ Das Projekt Medienscouts NRW ist ein Projekt der LfM NRW. Es wurde 2012 am Duisburg Learninglab mit Marco Fileccia entwickelt und findet seither in NRW Verbreitung durch die Projektträgerin. Die Handreichungen zum Projekt können online abgerufen werden. (www.medianscouts-nrw.de) (Fileccia/Wefelberg/Heinen 2012)

ihnen angemessene Instrumente der Thematisierung in der Schule an die Hand zu geben. Die thematischen Elemente wurden durch Einheiten zu überfachlichen Kompetenzen wie sozialem Lernen und Peer-Beratung begleitet. Grundsätzlich sollen die Medienscouts im Rahmen des Projektes ihre eigene Medienkompetenz erweitern und Wissen, Handlungskompetenz und Reflexionsvermögen für einen sicheren Medienumgang erwerben, aber auch lernen, dies an Mitschüler/innen zu vermitteln. Während die Anlage als Peer-Projekt fester Bestandteil des Projektes war, war es Gegenstand der begleitenden Forschung zu beobachten, in welchem Umfang Schüler/innen das Projekt eigenständig durchführen können und wie viel Unterstützung sie dazu benötigen. Damit verbunden war letztlich auch die Frage, ob oder unter welchen Bedingungen das peer-Konzept eher im Unterricht oder als außerunterrichtliche Aktivität realisiert werden könnte. D.h. bereits die Ausbildung der zweiten Generation von Medienscouts fand an den Schulen unter verschiedenen Rahmenbedingungen statt. Am Projekt waren insgesamt zehn weiterführende allgemeinbildende Schulen beteiligt. Die Schulen konnten sich in einer öffentlich ausgeschriebenen Bewerbungsphase für das Projekt anmelden. Die leitenden Kriterien für die Auswahl der Projektschulen waren:

- Abbildung unterschiedlicher Schulformen
- Abbildung unterschiedlicher Regionen (urban/ländlich)
- In der Bewerbung erkennbare Unterstützung durch die Schulleitung
- In der Bewerbung erkennbare Einpassung in das Schulprogramm.

Das Projekt wurde im Rahmen einer formativen Evaluation begleitet (Kerres/Rohs/Heinen 2012).

2.2 Untersuchung mit Forschungsfragestellungen

Die Interviews, die im Rahmen der Evaluation durchgeführt wurden, wurden für die vorliegende Fragestellung nochmals kodiert. Ausgehend von der Frage, inwieweit peerbasierte Medienkompetenzvermittlung in formalen Lernstrukturen umsetzbar ist, wurde das Konzept der Partizipation herangezogen. Die Frage war, inwieweit sich Schüler/innen partizipativ eingebunden fühlen und ihnen von Seiten der Lehrpersonen und dem System Schule Partizipationsmöglichkeiten zugestanden werden. Als „Gradmesser“ wurde das Modell nach Mayrberger (2012) herangezogen.

2.3 Datenerhebung

Basis der vorliegenden Untersuchung sind leitfadengestützte Gruppen und Einzelinterviews im Projekt Medienscouts NRW, die in der Ausbildungs- und Implementationsphase des Projektes geführt wurden. Die erhobenen Daten stammen von zwei Interviewzeitpunkten. Die ersten Einzelinterviews mit den Lehrkräften wurden im Anschluss an die Ausbildungsphase durchgeführt, während die zweiten Einzelinterviews innerhalb der Implementationsphase durchgeführt wurden. Zudem erfolgten sieben Gruppeninterviews mit Schüler/innen verschiedener Projekt-Schulen.

Dieser Korpus wurde mit einem neuen Codiersystem², das die Partizipationsstufen nach Mayrberger abdeckte, kodiert. Der Codierleitfaden wurde dann an einem Interview erprobt und angepasst. Ausgehend von diesem wurde konsensuell die Identifikation relevanter Textstellen vorgenommen. Eine gemeinsame Kodierung fand bei der Hälfte aller Interviews statt. Die erhobenen Daten wurden nach dem Regelsystem des „Praxisbuch Transkription“ (Dresing/Pehl 2011) transkribiert.

² <http://goo.gl/Lw4NQ5>

2.4 Ergebnisse

Zunächst wird die quantitative Verteilung der Codes dargestellt, danach wird auf inhaltliche Aspekte eingegangen. Die quantitativen Übersichten dienen vor allem der Vorbereitung der inhaltlichen Analyse (vgl. Schmidt 2003, 554), liefern aber für sich genommen bereits genügend Informationen, um einen Teil der Forschungsfragen zu beantworten.

Quantitative Verteilung

Für die Interviews wurden zehn Lehrer zehn unterschiedlicher Schulen befragt. Die beteiligten Schulen setzen sich zusammen aus drei Gymnasien, zwei Realschulen, drei Gesamtschulen sowie zwei Hauptschulen. Die Anzahl der befragten Schüler liegt bei 26, wobei die Befragungen in Form von Gruppeninterviews stattgefunden haben. Insgesamt lassen sich 55 Aussagen aus den Lehrerinterviews dem Modell Mayrbergers zuordnen. Aussagen auf den Niveaus nicht oder pseudo-partizipativ finden sich 24-mal. Aussagen zu den Niveaus Partizipation und über die Stufe der Partizipation hinausragende Autonomie 33-mal. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Stufe 7 „Mitbestimmung“.

Eine Auszählung nach Schulformen zeigt in den Gymnasien mit einer Ausnahme Aussagen, die sich den Stufen 9 – 6 zuordnen lassen. In den anderen Schulformen ist das Verhältnis zwischen Aussagen im Bereich Partizipation und Nicht-Partizipation bestenfalls ausgewogen.

Stufe	9	8	7	6	5	4	3	2	1	6-9	1-5
Gym	0	2	7	2	1	0	0	0	0	11	1
RS	0	0	4	0	0	0	1	1	2	4	4
HS	0	0	3	0	3	1	0	0	0	3	4
GS	1	1	9	2	10	2	1	0	2	13	15
Gesamt	1	3	23	4	14	3	2	1	4	31	24

Abb. 1: Code-Anzahl der Partizipationsstufen nach Lehrerinterviews unterschiedlicher Schulformen.

Die Auszählung der Schüleraussagen zeigt eine deutliche Verlagerung zum Bereich Partizipation über alle Schulformen hinweg.

Stufe	9	8	7	6	5	4	3	2	1	6-9	1-5
Gym	2	4	2	0	0	0	0	0	0	8	0
RS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
HS	0	2	0	1	2	0	0	0	0	3	2
GS	3	1	1	0	0	0	0	0	0	5	0
Gesamt	6	7	3	1	2	0	0	0	0	17	2

Abb. 2: Code-Anzahl Partizipationsstufen nach Schülerinterviews unterschiedlicher Schulformen

Die quantitative Auszählung legt nahe, dass die Schüler/innen das Gefühl hatten, partizipativ aktiv gewesen zu sein und Möglichkeiten der Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbst-

bestimmung wahrgenommen zu haben. Es fällt aber auf, dass die Wahrnehmung von Lehrkräften und Schüler/innen auseinanderklaffen. In der folgenden qualitativen Einschätzung wird versucht diese unterschiedliche Wahrnehmung genauer zu beschreiben.

Qualitative Einschätzungen von Partizipation

Eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Aussagen liefert Anhaltspunkte für die unterschiedlichen Wahrnehmungen. Schüler/innen stellen zunächst die Möglichkeiten zur Mit- oder Selbstbestimmung in den Vordergrund. Die Eingebundenheit in ein Gesamtsystem wird dabei nicht als Einschränkung der Gestaltungsmöglichkeiten gesehen. Das Reagieren auf Anforderungen von Lehrkräften wird nicht als Vorgabe wahrgenommen, sondern als Möglichkeit Angebote selbstbestimmt zu gestalten.

Schüleraussagen zur Partizipation:

I: *„Die Workshops macht ihr alleine? [...]“*

S1: *„Ja.“*

I: *„Ok.“*

S2: *„Am Anfang hat die [Betreuungslehrerin] uns auch ein bisschen geholfen, aber jetzt machen wir die ganz alleine.“*

I: *„Und ihr sprecht das mit den Klassenlehrern ab, dass ihr da kommt oder mit den Fachlehrern?“*

S1: *„Also, die geben uns halt so Termine vor, wann die könnten und wir suchen uns dann halt einen aus, der für uns gut ist, überlegen dann auch wie lange wir dafür brauchen. Ob wir jetzt zwei Stunden brauchen oder nur eine.“ [LI_2\GS1]*

Hier zeigt sich, dass die Schüler eigenverantwortlich und autonom handeln. Die Lehrkraft steht anfänglich als Berater zur Seite, wird mit der Zeit aber nicht mehr benötigt. Diese Aussage kann der höchsten Stufe der Autonomie zugeordnet werden, da Folgewerkshops zur Medienkompetenz eigenständig organisiert, strukturiert durchgeführt werden.

Schüleraussagen zur Nichtpartizipation/Pseudopartizipation

I: *„Und wisst ihr schon wie ihr es danach machen wollt? Also wenn ihr dann einmal durch die Klassen gegangen seid, und die Leute euch kennen?“*

S2: *„Ja Frau F. hat gesagt, dann bekommen wir eine eigene E-Mailadresse und dann könnten die uns vielleicht zu schreiben, wenn die Probleme haben und nachher könnten wir uns dann mit denen treffen dann auch. Ja.“ [SI_1\HS2]*

Diese Schüleraussage zeigt deutlich, dass die eigene Aktivität auf Basis einer vorgegebenen Anleitung durchgeführt werden soll. Die Schüler/innen haben die Einrichtung der E-Mailadresse und die damit verbundenen Aufgaben nicht selbst ausgewählt, sodass hier eindeutig von Nichtpartizipation, maximal aber von der Ebene der Pseudopartizipation gesprochen werden kann.

Lehreraussagen zur Partizipation

L: *„Wir haben in der Schule ja auch Modularbeit. Das heißt die Schüler können eigene Projekte entwickeln. [...] Und in der Modularbeit haben die Scouts sich dann dafür entschieden, dass die ein eigenes Projekt machen, das dann halt auch benotet wird und zwar einmal, dass die 'ne Homepage- die Homepage kreiert haben für die Medienscouts. Dafür war dann halt die Zeit in unserer Frei- oder Projekt- und Modularbeit.“*

An dieser Aussage wird der Unterschied zur vorangehenden Nichtpartizipation deutlich, wenn nämlich die Idee selbst von den Schüler/innen abstammt. Zwar kann diese nur in einem konkreten Kontext (Modularbeit im Unterricht) durchgeführt werden, doch ist die angestrebte Tätigkeit nicht verordnet. Diese Aussage wäre der Stufe 8 zuzuordnen, da die Idee und damit verbunden der Lernprozess von den Lernenden initiiert wird.

„Das haben die alles alleine gemacht. Also ihre Präsentation haben die alleine erstellt. Und es war eigentlich immer nur so ein bisschen mm ja so ein bisschen auf die Finger schauen und bisschen organisieren, dass die da an der Schule auch bestimmte Geräte und so bekommen.“ [LI_1\HS1]

Lehreraussagen Nichtpartizipation/Pseudopartizipation

„Also die hab‘ n schon so‘ n Hintergrundwissen, dass sie dann auch teilen können, aber dass sie jetzt selber ... ähm so‘ n Vertrauen bei den anderen Schülern hätten, ne. Dass die anderen Schüler das Gefühl haben, ja also wir brauchen nur zu den Medienscouts zu gehen und die helfen uns dann auch. Das hat sich noch nicht so entwickelt.“ [LI_2\RS1]

„Ähm ich würd sagen, die Schüler hätten genug Zeit dafür, aber die kriegen das nicht... oder für sie ist das eigentlich ‘ne Überforderung, das ähm das sie sehr viel selbstständig machen müssten. Ähm um die Medienscouts richtig zu installieren, bei uns an der Schule. Und es hängt eigentlich immer ganz viel da dran, wie wir da hinterher sind als Beratungslehrer Medien und das ähm dann initiieren ...“ [LI_1\RS1]

Lehrkräfte einer Schule berichten über mangelnde Initiative und wenig Motivation der Schüler/innen. Sie führen dies entweder auf fehlende Akzeptanz bei den Peers zurück, oder darauf, dass Sie als Lehrkräfte zu wenig gestaltend eingreifen. Sie folgern für sich, dass mehr Strukturierung und Vorgaben durch die Lehrkräfte erforderlich ist – nicht mehr angeleitete Eigenverantwortung.

„Aber trotzdem fand ich bin zum Ende ähm immer noch schwierig und ich dachte es hätte sich geändert im Laufe der Zeit, dass Lehrer immer noch so ganz schwer abgeben können. Also ihre Le- führende Rolle und dann bei Präsentationen oder bei der Erarbeitung dann immer noch sehr stark die dominante Rolle gespielt haben“ [LI_1\Gym3].

„Ich merke, das mag vielleicht von Schüler zu Schüler unterschiedlich sein, aber ich merke, dass wir doch eine sehr steuernde und doch an stupsende Rolle haben, also, wenn wir einfach nur sagen, macht mal wie ihr meint, dann drängen sich ganz viele andere Themen wieder vor und die Schüler haben nicht so viel Raum dafür. Ich denke wir müssen schon dieses wöchentliche Treffen und neue Wege aussuchen und ausprobieren und mehr Werbung machen und so, unterstützen, zur Seite stehen, wenn eben mehr Gespräche sind, dass wir wirklich da auch wenn’s heikel wird, dann auch in der Nähe sind, also ansprechbar sind und im Rahmen der Ausbildung der Scouts haben wir schon ne vorrangige Aufgabe. Also das können wir nicht den Urscouts wirklich überlassen, weil bei denen ist ne Menge angekommen, aber es ist nicht so lebendig, dass sie es weitergeben können, ohne weitere Anleitung von uns.“ [LI_2\GS2]

Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass Partizipation aus ihrer Sicht vor allem dann gelingen kann, wenn sie zu einer geänderten Rollenwahrnehmung bereit und in der Lage sind. Gelingt dies, wird dies auch als Bereicherung wahrgenommen. Umgekehrt gilt auch, dass die Erkenntnis, Verantwortung nicht abgeben zu können, die Potentiale eines Peer-Projektes einschränkt.

3. Diskussion der Ergebnisse

Partizipation kann im Kontext von Peer- und Sozialisationsprozessen zahlreiche Potenziale entfalten. Die Ergebnisse deuten an, dass Partizipation in Schule stattfinden kann. Zwar stoßen Selbstorganisation und Selbstbestimmung in Hinblick auf organisatorische Rahmenbedingungen an Grenzen, dies muss aber nicht als Einschränkung gesehen werden. Eine zentrale Herausforderung ist dabei die Rollenveränderung, wenn Lehrkräfte Verantwortung über inhaltliche Entscheidung und Ausgestaltung abgeben. Eine Verantwortung für organisatorische Rahmenbedingungen bleibt aber bestehen. Dies kommt nicht der Vorbereitung einer Lernumgebung gleich, sondern meint vor allem den Zugang zu Ressourcen wie Zeit, Raum und Geld. Die Ergebnisse zeigen ferner, dass Lehrpersonen, die bereit sind Aufgaben an Schüler/innen weiterzugeben und zugleich eine Hierarchieauflösung zulassen, den Erfolg peer-bezogener Aktivitäten höher einschätzen als jene, die skeptisch sind und kaum Bereitschaft gezeigt haben Strukturen zu ändern.

Die unterschiedliche Wahrnehmung von Partizipation, deuten aus unserer Sicht, vor allem darauf hin, dass Lehrkräfte im Prozess der Rollenveränderung noch keine klare Unterscheidung treffen, wo sie als Berater/innen in den Hintergrund treten und wo sie als Organisator/innen Arbeitsgrundlagen schaffen.

Die Vermittlung von Medienkompetenz scheint sich besonders für die Gestaltung von Peer-Projekten zu eignen, da sich die Jugendlichen hier als Experten wahrnehmen und die Relevanz für ihre Lebensgestaltung erkennen.

Auffällig ist, dass die Peer-Projekte nicht in den regulären Unterricht integriert, sondern als außerunterrichtliche Projektarbeit durchgeführt werden, sofern es die Arbeit der eigentlichen Medienscouts betrifft – nicht die Vermittlungstätigkeit in anderen Lerngruppen. Keuffer (1996) war davon ausgegangen, dass Partizipation eher auf Schul- als auf Unterrichtsebene gelingt. Das hier beschriebene Projekt bewegt sich auf der Grenze zwischen beiden Ebenen. Nimmt seinen Ausgang aber deutlich auf der schulischen Ebene.

4. Fazit

Der vorliegende Artikel wertet Daten einer vorangegangenen Evaluation unter dem Aspekt der Partizipation neu aus. Daher konnte nicht ausgewertet werden, in wie weit an den beteiligten Schulen über das Projekt hinaus bereits partizipative Strukturen vorlagen und wie sich diese voneinander unterscheiden. Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass medienorientierte Peer-Projekte Partizipation ermöglichen. Weitere Untersuchungen müssten aber die Aktivitäten der Medienscouts genauer beobachten, um die Erkenntnisse zu fundieren. Zudem wurden die Daten in einer frühen Phase der Implementation erhoben. Zu untersuchen wäre, wie sich die Rollen der Schüler/innen und Lehrkräfte im Verlauf der Zeit entwickelt haben. Besonderes Augenmerk sollte dabei darauf gelegt werden, welche Faktoren die Wahrnehmungen der einzelnen Gruppen besonders beeinflussen. Dabei könnte besonderer Fokus, darauf gelegt werden, ob die hier vermuteten Potentiale von peerbasierten Medienprojekten in einem Zusammenhang stehen mit grundsätzlichen Maßnahmen der Schulen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Literatur

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. In: Journal of the American Institute of planners, 35, H. 4 (1969), 216-224.
- Bacher, J./Winklhofer, U./Teubner, M. (2007). Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Bacher, J./Winklhofer, U./Teubner, M. (Hrsg.): Kinderleben-Start in die Grundschule. Band. 3. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, 271-299.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart.
- Boud, D. J./Cohen, R./Sampson, J. (Eds.) (2001). Peer learning in higher education: learning from and with each other. London.
- Boud, D. J./Lee, A. (2005). "Peer learning" as pedagogic discourse for research education 1. In: Studies in Higher Education, 30, H. 5 (2005), 501-516 .
- Blömeke, S. (2001). Zur medienpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Folgerungen aus der aktuellen lern- und professionstheoretischen Diskussion. In: MedienPädagogik, 2, 1-32.
- Dresing, T./Pehl, T. (2011). Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Auflage. Marburg. Verfügbar unter: <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch> (Zugriff am: 09.12.2013]
- Feierabend, S./Klingler, W. (2003). Lehrer/-Innen und Medien 2003: Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf> (Zugriff am: 09.12.2013).
- Fileccia, M./Wefelberg, M./Heinen, R. (2012). Medienscouts NRW: Praxishandreichung. Düsseldorf. Verfügbar unter: <http://www.medienscouts-nrw.de/sites/default/files/Medienscouts%20Handreichung%20aktuell%2022.02..pdf> (Zugriff am: 09.12.2013]
- Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treumann, K. (Hrsg.) (1999). Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen.
- Gudjons, H. (2008). Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 7., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Gysbers, A. (2008). Lehrer – Medien – Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte. Berlin.
- Hawkrige, D. (1990). Computers in Third World schools: the example of China. In: British Journal of Educational Technology, 4, H. 1 (2011), 4-20.
- Huth, N./Arenz, R./Pfisterer, S. (2011). Schule 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht. Berlin. Verfügbar unter: http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Publikation_Schule_2.0.pdf (Zugriff am: 21.05.2012)
- Hurrelmann, K. (1976). Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek.
- Imort, P. (2004). "Musikalische und mediale Selbstsozialisation". Eine Diskussion über Herausforderungen und Perspektiven der Theorie. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 5, 5-9. Verfügbar unter: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe5/Schwerpunkt5.pdf (Zugriff am: 09.12.2013).
- Kempen, D. (2007). Aufklärung von Gleich zu Gleich: Peer-Education in der Suchtprävention. Marburg.
- Kantel, J. (2009). Per Anhalter durch das Mitmach-Web: Publizieren im Web 2.0: Von Social Networks über Weblogs und Wikis zum eigenen Internet-Fernsehsender. Heidelberg u.a.

- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. München: DWD. Verfügbar unter: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/web20-a_0.pdf (Zugriff am: 09.12.2013).
- Kerres, M./Schiefner-Rohs, M./Heinen, R. (2012). Evaluationsbericht Medienscouts NRW. Düsseldorf. Verfügbar unter: http://www.medienscouts-nrw.de/sites/default/files/Doku46_Evaluation_Medienscouts.pdf (zugriff am: 09.12.2013).
- Keuffer, J.(1996). Schülerpartizipation in Schule und Unterricht – Erfahrungen mit Schülermitbeteiligung seit der Wende. In Helsper, W./Krüger, H./Wenzel, H. (Hrsg.): AG 4- Schulentwicklung und Schulforschung. Weinheim, 160-181.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. In: Medienpädagogik, H. 21 (2012), 1-25. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/21/mayrberger1201.pdf> (Zugriff am: 09.12.2013).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2011). JIM – Studie 2010 Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> (Zugriff am: 09.12.2013).
- Meyer, M. (2001). „Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach-) didaktischer Überlegungen.“ In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Wiesbaden, 49-58.
- Mikos, L. (2004). Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In: Hoffmann D./Merkens, H. (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim/München, 157-171.
- Nörber, M. (2003). Peer-Education - ein Bildungs- und Erziehungsangebot? In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer-Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Münster, 79-93.
- Prüß, F. (2004). Chancen zur Entwicklung der Schule als sozialer Ort unter Berücksichtigung der Partizipation. In Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 165-178.
- Rohr, D./Strauß, S. (2012). Der Peer-Ansatz in der Gewaltprävention. In: proJugend, 2, 4-8.
- Saldern, M. (2008). Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion. In: Schweer, M. (Hrsg.): Psychologie der Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen, 159-176.
- Schelhowe, H./Grafe, S./Herzig, B./Koubek, J./Niesyto, H. (2010). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur - Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Berlin/Bonn. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf Zugriff am: 09.12.2013).
- Schmidt, C. (2003). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 544-568.
- Schulz-Zander, R./Eickelmann, B. (2008). Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. Methodologische Konzeption einer Fallstudienuntersuchung als Folgeuntersuchung zur deutschen IEA-Studie SITES M2. In: MedienPädagogik, 14, 1-22.
- Stolz, H./Kaufmann, E./Schnitz, A. (2002). Bedeutung partizipativer Gestaltungsformen für Unterricht und Angebot in Ganztagschulen. In: Pelz, T./Geiser, W./Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Herausforderungen. Schwalbach, 179-194.

- Sturzenhecker, B. (2005). Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagschule. Anlage 12. In: Jugendhilfe aktuell, 2, 30-34.
- Sutter, T. (2010). Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Vollbrecht, R. (2006). Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen. In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.): Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer Sicht. München, 33-44.
- Wiater, W. (2002a). Theorie der Schule. Donauwörth.
- Wiater, W. (2002b). Bildung als Aufgabe der Schule. In: Apel, H./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, 289-306.
- Wiens, M./den Ouden, H. (2008). Peer Education – Studienberatung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Unveröffentlichte Examensarbeit, Universität zu Köln.
- Wissenschafts-Redaktion merz (2004). Medien in Prozessen der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Medien und Erziehung, 48, H. 6 (2004), 2-5.



Asmaa El Makhoukhi, B.A.

ist Erziehungswissenschaftlerin und Studentin des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung. Neben dem Studium ist sie als Projektkoordinatorin sowie als Lehrkraft mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache tätig.

Kontakt: asmaa.el-makhoukhi@uni-due.de



Richard Heinen, M.A.

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg – Essen.

Kontakt: richard.heinen@uni-due.de



Prof. Dr. Michael Kerres

ist Inhaber des Lehrstuhls für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg – Essen.

Kontakt: michael.kerres@uni-due.de