

Situiert. Partizipativ. Adaptiv.

Kollaboration in pädagogischer Forschung und Praxis im Projekt „MediaMatters!“

Zusammenfassung

Während bisher häufig vom digitalen Wandel und der Implementierung bzw. Etablierung digitaler Tools, bildungstechnologischer Strategien und entsprechender Potenziale oder Gefahren für Lernen die Rede war, findet heute der Mediatisierungsbegriff zunehmend Eingang in den Diskurs. Dieser bezieht sich auf eine mediale Durchziehung aller Lebens- und so auch Lern- und Bildungsbereiche. Eine solche Konstituierung der gegenwärtigen Lebenswelt legt ein poststrukturalistisches (Medien-)Bildungsverständnis nahe, welches erlaubt, Subjekt, Welt und mediale Artefakte in einem anderen Verhältnis als bisher zu denken, und impliziert neue Formen des Zusammenarbeitens von Forschung und Praxis. Anhand des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „MediaMatters!“ werden methodologische und methodische Implikationen für eine *situierte, partizipative* und *adaptive* Kollaborationsstruktur zwischen Akteuren pädagogischer Forschung und (schulischer) Praxis sowie die dadurch eröffneten Möglichkeiten und Schwierigkeiten expliziert.

1 Einleitung

Noch vor einigen Jahren wurde über den digitalen Wandel debattiert, vor möglichen Gefahren gewarnt, Potenziale digitaler Tools gelobt und Visionen zukünftigen Lernens skizziert. Gegenwärtig findet der Begriff der Mediatisierung zunehmend Eingang in den wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Diskurs und eröffnet einen grundlegenden Blick auf Leben – und damit auf Lern- und Bildungsprozesse – angesichts aktueller sozio-kultureller Herausforderungen im Übergang von der ‚Industrie- zur Wissensgesellschaft‘ und gegenwärtig hin zur ‚Netzwerkgesellschaft‘ (vgl. Castells 2004). Dabei bezieht sich ‚Mediatisierung‘ nicht auf die Ebene der Implementierung oder Etablierung digitaler Medien in unterschiedliche Lebenskontexte, sondern thematisiert eine umfängliche und unhintergehbare mediale Präfigurierung aller

Lebensbereiche¹. Ein solches Verständnis einer mediatisierten Lebenswelt fordert ebenso wie gesellschaftliche Implikationen der ‚Netzwerkgesellschaft‘ dazu auf, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. Welt, Individuum und Medien – und damit auch Bildung – neu, vornehmlich poststrukturalistisch zu denken (vgl. bspw. Jörissen & Marotzki 2009; Koller 2012). Dies verlangt wiederum nach einer besonderen Form der Zusammenarbeit in pädagogischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Ausgehend von diesem (Medien-)Bildungsverständnis als Grundlage für Entwicklungsprozesse von Schulkultur expliziert der vorliegende Beitrag die implizierten Besonderheiten der Zusammenarbeit aller Akteure im Spannungsfeld pädagogischer Forschung und Praxis. Dies erfolgt entlang der Vorstellung des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „MediaMatters!“². Obgleich dieses im Schulkontext verortet ist, zeigt das Forschungsdesign viele Anschlussmöglichkeiten für andere (pädagogische) Kontexte, insbesondere für die Frage der Zusammenarbeit der Akteure, die bei „MediaMatters!“ von drei Leitprämissen getragen ist: Das Projekt versteht sich als *situiert*, *partizipativ* und *adaptiv*. – Der vorliegende Beitrag stellt die Frage, wie diesen Leitprämissen im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes methodologisch und methodisch Rechnung getragen werden kann und welche Schwierigkeiten und Möglichkeiten sich daraus ergeben (können). Dem wird in mehreren Schritten nachgegangen: Zunächst wird das (Medien-)Bildungsverständnis des Projektes dargelegt, ehe darauf aufbauend der methodologische Kontext abgesteckt wird und methodische Konsequenzen für die Umsetzung, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung der Zusammenarbeit, formuliert werden.

2 Medienbildung: Bildung in einer mediatisierten Lebenswelt

Der Mediatisierung entsprechend hat sich in den vergangenen Jahren der *Medienbildungsbegriff* etabliert, der sich unter Berücksichtigung der Eigenständigkeit der Begriffe *Medien* und *Bildung* insbesondere auf die konsequent gedachte Verbindung der beiden Begriffe bezieht (vgl. Moser, Grell, & Niesyto 2011; im Überblick: Iske 2015) und von manchen Vertreter*innen explizit bildungstheoretisch gedacht wird. Diese gehen davon aus, alle Bildungsprozesse sind medial präfiguriert und Medienbildung muss – qua ihres Anspruchs, einer mediatisierten Lebenswelt zu entsprechen – über eine technokratische Förderung von Medienkompetenz(en) hinausgehen. Mit Orientierung

-
- 1 Der Ausgangspunkt der Mediatisierungsdebatte liegt u.a. bei Krotz (2001). Zur näheren Bestimmung der Mediatisierung siehe u.a. Jörissen (2016, 233) sowie Iske (2016, 259). Darüber hinaus findet in ähnlicher Form der Medialisierungsbegriff Verwendung (vgl. u.a. Hug 2014).
 - 2 Europa-Universität Flensburg (<http://mediamatters-sh.de>).

an der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki (2009) hat sich ein poststrukturalistisches Medienbildungsverständnis entwickelt, welches Subjekt wie auch Welt nicht als autonome, geschlossene Einheiten versteht. Ein umfassendes, relationales und stetig veränderliches strukturelles Netz wird vorgestellt, in dem Subjekt und Welt jeweils ein Element darstellen. Dadurch wird das starr dichotome Verhältnis von Subjekt und Welt bzw. Subjekt und Objekt aufgelöst. In Konsequenz kann das medienpädagogische Ziel nicht mehr ein Subjekt als autonomer, selbstbestimmter und kritisch-kreativer Akteur im Umgang mit und in Medien sein. Im Zentrum steht dann das Verständnis eines Subjekts unter historischen Bedingungen als Element eines verwobenen Netzwerks. Diesem Verständnis folgend sind pädagogische Institutionen ebenso Teil dieses Netzwerks. Konsequenterweise kann Bildung nicht mehr als Prozess im Umgang *mit* Medien, sondern muss im Medium gedacht werden.

Dieses Medienbildungsverständnis hat Folgen für die Ausgestaltung pädagogischer Projekte. Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „MediaMatters!“ liegt der Fokus auf der Institution Schule. Anspruch und Ziel werden durch die Bezeichnung als Forschungs- und Entwicklungsprojekt explizit: Es gilt, in einem Netzwerk von Schulen schulkulturelle Veränderung zur Vergegenwärtigung von Bildung wissenschaftlich zu begleiten, nachzuzeichnen und gleichermaßen durch Gestaltungsimpulse intentional anzuregen. Die Reflexion der schulischen Wandlungsprozesse ebenso wie eine kritisch-reflexive Gestaltung und Bewusstmachung der Zusammenarbeit aller Akteure sind Teil des Projektes. Hierzu gehören auch die Entwicklung eines Rollenverständnisses und eine kritische Reflexion desselben durch die Projektmitarbeitenden, die zugleich Forschende und Entwickelnde sind. Zu klären ist etwa die Frage nach Distanz(ierung) und Transparenz. Auf der Ebene der Entwicklung stellt sich zudem die Frage nach der Ausgestaltung der Kollaboration der beteiligten Akteure entlang der Leitprämissen des Projektes: *situiert*, *adaptiv* und *partizipativ*. Demnach orientieren sich der Forschungs- und Entwicklungsanspruch an den Bedarfen, Denkhorizonten und Handlungsvollzügen der schulischen Partner, die den Möglichkeitsraum für Veränderungen, Forschungsfragen und methodische Zugänge rahmen. Die Forschenden zeigen Gestaltungsoptionen und Spielräume zwar auf, die Aushandlung dieser Räume erfolgt aber auf Basis transparenter, wechselseitiger Kommunikation aller Beteiligten (Projektmitarbeitende, schulische Akteure und deren Netzwerke) ‚auf Augenhöhe‘.

3 Methodologische Verortung und Implikationen

Gewinnbringend für die Einlösung des Anspruchs, Veränderung von Schule in einer ‚Netzwerkgesellschaft‘ zu rekonstruieren *und* mitzugestalten, ist die Orientierung an Theoriediskursen sowie an methodischen und methodologi-

schen Ansätzen mit ähnlichem Anspruch. In thematischer Hinsicht findet das Projekt in den Diskursen um Schulentwicklung, Schulkultur und Medienbildung Anknüpfungspunkte. Schulentwicklung zielt in einer Trias von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung auf die „Entfaltung einer förderlichen Schulkultur und eines entwicklungsorientierten schuleigenen Programms der einzelnen Schule“ (Holtappels & Rolff 2010, 76) – und das im Spannungsfeld von Interessen der Einzelschule und des (politischen) Bildungssystems. Insofern sich „MediaMatters!“ gleichermaßen von einer rein normativen und ausschließlich deskriptiven Schulentwicklungsforschung abgrenzt, wird hier Schulentwicklung als ‚schulische Praxis‘ im stetigen handelnden Vollzug verstanden. In Konsequenz ist Schulkultur als soziales Gefüge zu denken, das in Form sozialer Praktiken innerhalb einer bestimmten symbolischen Ordnung figuriert und als solches rekonstruiert und beschrieben werden kann. Schulen werden vor diesem Hintergrund als „symbolische Ordnungen von Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten“ (Helsper 2008, 63) gefasst. Mit Blick auf das oben skizzierte Medienbildungsverständnis und eine umfassende Mediatisierung geht es in „MediaMatters!“ nicht nur darum, „Potentiale komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse“ (Jörissen 2011, 230) sichtbar und nutzbar zu machen, sondern auch den Widerstreit symbolischer Ordnungen und Orientierungen hinsichtlich grundlegender, Schule konstituierender Dimensionen wie Wissen, Zeit, Raum und sozialer Praxen zu beschreiben (vgl. Jörissen & Münte-Goussar 2015). Die Entdichotomisierung von Selbst und Welt sowie die Gleichwertigkeit aller Akteure bergen hierbei fruchtbare methodologische Implikationen für das Projekt. „MediaMatters!“ versteht sich als zugleich rekonstruierend und konstituierend, intendierend und entwickelnd. Wenngleich das Projekt hinsichtlich seines Entwicklungscharakters intentionale Züge aufweist und die Projektmitarbeitenden in diesem Sinne immer auch gestaltend auftreten, geht es beim Rekonstruieren der Transformationsprozesse darum, sich von diesen Intentionen weitestgehend frei zu machen. Daraus sowie aus der Verbindung von Forschungs- und Entwicklungspraxis und der Zusammenarbeit aller Akteure auf Augenhöhe ergeben sich Spannungen, die auch in anderen methodologischen Diskursen mit ähnlichen Ansprüchen hinsichtlich der Gestaltungs-, der Theorie-Praxis- sowie der Kollaborationsfrage verhandelt werden. Entsprechende Anregungen bieten etwa Überlegungen der Praxeologie, Konzepte des Design-Based Research, der Ethnographie, der Aktionsforschung sowie der gestaltungsorientierten Bildungsforschung.³

Trotz poststrukturalistischer Perspektive folgt das Forschungssetting von „MediaMatters!“ weder einer Foucault’schen Diskursanalyse noch der Akteur-

3 Aufgrund des Entwicklungscharakters sowie der Verknüpfung von Medien und Lernprozessen kann hier auch der Ansatz der entwicklungsorientierten Bildungsforschung etwa nach Reinmann & Sesink (2014) angeführt werden. Differenten Verständnissen des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses, der Normativitätsfrage und der Rollen-Konstituierung im Forschungsprozess geschuldet, scheint dieser für „MediaMatters!“ weniger fruchtbar.

Netzwerk-Theorie (Latour 2010), die beide einen rekonstruierenden Fokus einnehmen. Näher liegt eine Orientierung an der *Praxeologie*, die gleichermaßen Theorie und Forschungsprogrammatisierung ist und deren Verständnis von und Fokussierung auf soziale Praktiken sowie das Einbeziehen „technischer und medialer Artefakte“ (Reckwitz 2003, 282) für „MediaMatters!“ anschlussfähig sind. Die Praxeologie geht von „Wissensformen einer Praktik oder eines Komplexes von Praktiken“ aus (ebd., 292), von denen Akteure durch Enkulturation in jedem Moment wissen, welche anzuwenden sind. Durch die im vorliegenden Projekt fokussierte Mediatisierung der Lebenswelt kommt es zu einem Mehr an Kontingenzen und Ambivalenzen sowie einem Legitimationsverlust bisher als angemessen geltender sozialer Praxen. Der Entwicklungsprozess in „MediaMatters!“ bietet die Chance, diesbezüglich kollaborativ eine mögliche Antwort auszuhandeln. Im schulkulturellen Entwicklungsprozess soziale Praxen und deren Bedingungen zu rekonstruieren, legt eine Beschäftigung mit Forschungsansätzen der Ethnographie nahe. Schulkultur, so die Annahme, lässt sich nur über einen längeren Zeitraum hinweg und aus der spezifischen Kultur heraus adäquat beschreiben. Als Konsequenz müssen sich Forschende im Zuge der Erhebung mit der gewählten Umwelt und den je spezifischen Akteuren handelnd in Beziehung setzen und notwendigerweise einen Umgang für das Miteinander-Agieren im Feld finden. Anders als in der Ethnographie verfolgt „MediaMatters!“ auch innerhalb der Forschung einen expliziten Partizipationsanspruch. Hinweise für den Umgang mit diesem Spannungsfeld liefern Ansätze der schulischen Aktionsforschung (Altrichter & Posch 2007), bei der Akteure eine aktive Rolle im Forschungsprozess zukommt – allerdings dergestalt, dass sie ihre Rollen verlassen und zu Forschenden werden. Im Unterschied dazu werden sie in „MediaMatters!“ in ihrer ursprünglichen Rolle angesprochen. Zudem folgen die Akteure keinem Forschungs- und Innovationsplan, der vorab von außenstehenden Forschenden entwickelt, sondern *gemeinsam* erarbeitet wurde. Als fruchtbar hat sich die Orientierung an Ansätzen des Design-Based Research erwiesen, deren Ziel die Entwicklung von Modellen zur Anregung nachhaltiger Veränderungsprozesse bei grundlegenden (pädagogischen) Problemstellungen ist (vgl. Bell 2004, 245; The Design-Based Research Collective 2003, 7). Ausgangspunkt dieser Prozesse ist eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung, in deren Anschluss Wissenschaft und Praxis gleichwertig behandelt werden und auf Augenhöhe zusammenarbeiten. In diesem Zusammenhang zu klären ist, wessen Interesse für das Ob und Wie des Entwicklungsprozesses ausschlaggebend ist und ob dieser von außen angeleitet wurde oder aus dem Kontext selbst hervorgeht (Bell 2004, 245). Die Forschenden sind dabei „change agents“ (ebd., 249), die den Transformationsprozess mit theoretisch-wissenschaftlichem Wissen begleiten. Darüber hinaus wird das komplexe Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure und materiellen Artefakte betont, was ebenso bei „MediaMatters!“ im Fokus steht. Tulodziecki et al. (2013, 205) legen einen Ansatz zur gestaltungs-

orientierten Bildungsforschung im Sinne einer „praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln“ vor und beziehen sich dabei anbindend und abgrenzend auf die zuvor genannten Ansätze. Dabei definieren sie den Gestaltungsaspekt als „integrativen Bestandteil von Forschung und Wissensgenerierung“, der im gesamten Forschungsprozess eine zentrale Rolle spielt (Tulodziecki, Grafe, & Herzig 2013, 231). Um das Theorie-Praxis-Problem zu überwinden, gilt es, beide Perspektiven zunächst angemessen zu berücksichtigen, was durch ein enges Zusammenarbeiten von Akteuren aus Praxis und Wissenschaft erfolgen kann. Die Einschränkung, dass dies aufgrund „forschungspraktische[r] Bedingungen“ (ebd., 233) – vornehmlich Ressourcenfragen – nicht immer eingelöst werden könne, bestätigt sich zwar in „MediaMatters!“⁴, wird jedoch über eine klare Definition von Ansprechpartner*innen und Zeitstrukturen sowie ein realistisches Verhandeln von Kompetenz- und Verantwortungsbereichen zu überwinden versucht. So bedarf es „nicht immer eines (aufwändigen) Zusammenfindens verschiedener Personen“ (ebd., 234), wengleich es auch Ziel des Ansatzes ist, dass die entwickelten Methoden einem größeren Kreis an Praktikern*innen in der Zusammenarbeit mit Forschenden zur Verfügung gestellt werden.

Der Versuch der Verbindung von Theorie und Praxis ist der Pädagogik immer schon konstituierend eingeschrieben (ebd., 227) und zeigt sich als nicht zu überwindendes Paradoxon. Die hier aufgeführten Ansätze folgen alle einem ähnlichen Anspruch wie „MediaMatters!“ – insbesondere dem, die Dichotomie von Praxis und Wissenschaft bzw. Forschung zu überwinden. Große Unterschiede ergeben sich jedoch hinsichtlich der Dauer, Reichweite und Ausgestaltung der Zusammenarbeit der Akteure. In „MediaMatters!“ werden Akteure aus Wissenschaft und Praxis in ihrer Expertise tatsächlich als gleichwertig verstanden.

4 Kollaborationen im Netzwerk – Methodische Implikationen

Vor dem Hintergrund des eingenenommenen (Medien-)Bildungsverständnisses und der methodologischen Verortung des Projektes soll im Folgenden das Zusammenwirken der Akteure im Spannungsfeld von pädagogischer Institution – hier Schule – und mediatisierter Lebenswelt expliziert werden.

Ausgehend vom beschriebenen Anspruch von „MediaMatters!“ müssen wissenschaftliche und schulische Akteure im Projekt als gleichwertig verstanden werden. Deren Begegnung kann und muss auf Augenhöhe erfolgen. Alle Akteure werden – unter Beibehaltung ihrer spezifischen Rolle – sowohl als Expert*innen ihres Kontexts und ihrer konkreten Situation als auch als aktiv Einbringende in den Forschungsprozess verstanden. Die Akteure werden nicht nur als Informationsquellen zur wissenschaftlichen Analyse herangezogen, son-

dem konsequent zur reflexiven Bezugnahme auf den Ist-Stand der umfänglichen Aufgabe ‚Medienbildung‘ angesprochen. Im Entwicklungsprozess werden die Akteure kontinuierlich sowohl hinsichtlich ihrer Schule als auch bezogen auf das Netzwerk zur aktiven Beteiligung angeregt.

Es sei betont, dass es nicht Ziel des Projektes ist, die Differenz der Akteure aufzulösen, sondern der Erfolg des Projektes gerade in der Begegnung der Akteure sowie in der Wahrnehmung und Einbeziehung ihrer Unterschiedlichkeit liegt. Qua der Eigenheit der Rollenverständnisse kommt den Projektmitarbeitenden aufgrund ihrer Aufgaben und damit verbundenen Erwartungen gegenüber anderen Akteuren eine besondere Position zu. In Konsequenz kann der Anspruch der Augenhöhe hier nie gänzlich eingelöst werden. Versteht man unter ‚Augenhöhe‘ aber die individuelle Bezugnahme eines Akteurs – hier einer Person – auf andere Akteure, kann man dem Anspruch zumindest potenziell gerecht werden.

Kollaboration wird in „MediaMatters!“ in unterschiedlicher Weise gefördert und gestärkt. So finden etwa quartalsweise Netzwerktreffen und einmal im Jahr die Flensburg Winter School statt, zu der neben zahlreichen explizit schulischen Akteuren stets auch Expert*innen aus Forschung und Praxis sowie weitere Interessierte eingeladen sind. Darüber hinaus gibt es eine Website, die nicht nur der Präsentation des Projektes dient, sondern eine Visualisierung und damit eine Manifestierung des Netzwerkes im virtuellen Raum darstellt. Dies soll einen ubiquitären und zeitlich uneingeschränkten Zugang zu Ressourcen des Netzwerkes sowie einen Einblick in die Kollaboration bieten. Über einen Newsletter werden aktuelle Informationen aus dem Netzwerk verschickt. In Summe ist die Entstehung und das 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. Damit und indem die schulischen Akteure die eigene Haltung zu Schule im Kontext einer mediatisierten Welt in Interviews, im persönlichen Austausch im Rahmen von Netzwerktreffen und anderen Veranstaltungen sowie im Zuge der Formulierung von Textbausteinen für die Website verbalisieren, wird ihnen ein weiterer Lernanlass geboten. Das gilt auch für andere Personen und Schulen des engeren „MediaMatters!“-Netzwerkes sowie für Akteure aus Schulverwaltung und -politik, denen diese Veräußerungen zugänglich werden. Helsper (2008, 71) spricht von Schulkultur als „Sinnordnung“, hervorgebracht durch eine „handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit den übergreifenden Strukturproblemen“. Analog dieser Definition kann das „MediaMatters!“-Netzwerk dadurch charakterisiert werden, dass es durch die ‚handelnde Auseinandersetzung‘ aller Akteure erst *besteht* und sich *ausformt*. Obgleich diese Maßnahmen zur Entwicklung und Stabilisierung eines lebendigen Netzwerkes vergleichsweise trivial wirken, impliziert ihre situative, partizipative und adaptive Ausgestaltung weitreichende Herausforderungen

und bietet dann eben durch den Anspruch der Augenhöhe eine vertrauensvolle Basis für die Forschungs- und Entwicklungsziele.

Aus dem beschriebenen Kollaborationsanspruch ergeben sich Konsequenzen, die es sorgsam im Forschungsprozess zu berücksichtigen gilt. Schwierigkeiten bestehen insbesondere hinsichtlich des Wahrnehmens des Forschungsanspruchs und dort vor allem bei der Wahrung von Distanz und Transparenz: Über die netzwerk-umfassenden Entwicklungsprozesse hinaus werden ausgewählte Schulen aus dem Netzwerk als Fallstudien erforscht. Die Datenerhebung erfolgt u.a. mittels leitfadengestützter Interviews mit Lehrenden, Schüler*innen und Eltern sowie über Beobachtungen von Lehr-Lern-Begegnungen. Inwiefern können bzw. müssen die Forscher*innen- und Entwickler*innen-Rolle bei der Datengenerierung getrennt werden? Potenziert wird diese Herausforderung durch mögliche Vorerfahrungen, die konkrete Erwartungen an die jeweiligen Rolleninhaber*innen evozieren. Den leitenden Prämissen des Projektes und insbesondere dem Anspruch des Partizipativen soll auch im Forschungsprozess Rechnung getragen werden. Dies erfolgt etwa durch die Interpretation und Diskussion von (Zwischen-)Ergebnissen im Dialog mit schulischen Vertreter*innen wie auch die weitere gemeinsame Ausgestaltung des Forschungsprozesses. Bei diesem Vorgehen zeigt sich der Umgang mit Transparenz, von der ein zu hohes Maß für den Forschungsprozess hinderlich sein kann (z.B. Wolff 2007, 346), als Schwierigkeit. Verständigung braucht es daher hinsichtlich der Frage, wie sich dies mit dem Anspruch vereinbaren lässt, alle Akteure – insbesondere zur Schaffung einer gemeinsamen Entscheidungsgrundlage – zu jeder Zeit über den Ist-Stand des Projektes zu informieren. Die von den schulischen Akteuren im Forschungsprozess gewonnenen Einsichten können dann in den Schulentwicklungsprozess einfließen, was wiederum in den Fokus der „MediaMatters!“-Forschung rücken kann.

Im Entwicklungsprozess zentral ist neben dem Austausch auf personaler Ebene auch die Vernetzung und Kooperation der Netzwerk-Beteiligten in und über Medien. Als Konsequenz des skizzierten Medienbildungsverständnisses und des Netzwerkgedankens scheint es nur logisch, dass auch mediale Artefakte (u.a. technische Infrastruktur, Online-Lernräume) in den Forschungsfokus rücken. Herausforderungen ergeben sich hierbei zusätzlich hinsichtlich der Methodenwahl zur Erfassung von Kollaborationsstrukturen und in Bezug auf eine adäquate Verschränkung der Ergebnisse mit dem weiteren Datenmaterial.

Derart partizipative Forschungsprozesse werfen einmal mehr zentrale Rollenfragen auf, insofern es sich hierbei um *gemeinsame* entwicklungsfördernde Maßnahmen handelt und oben genannte Aushandlungsprozesse als Erhebungsmomente im Untersuchungsdesign angelegt sind, die ein gewisses Maß an Distanz verlangen.

5 Conclusio

Projekte konsequent *situier*, *partizipativ* und *adaptiv* zu gestalten sowie einem Forschungs- und Entwicklungsanspruch gerecht werden zu wollen, birgt methodische und methodologische (sowie ökonomische) Herausforderungen. Es ergeben sich aber ebenso Potenziale für die Ausgestaltung der Kollaboration unterschiedlicher Akteure. Unabhängig vom spezifischen Kontext gilt es, in partizipativen Projekten einen Artikulationsraum für inhaltliche und netzwerkbezogene Fragen zu schaffen. Im Sinne des strukturalen Gefüges ist Kollaboration auf Augenhöhe in jedem Sinne wesentlich. Erst diese ermöglicht ein funktionierendes Netzwerk und ist gleichermaßen bedeutsamer Faktor im Forschungsprozess. Dies schließt nicht nur die Zusammenarbeit der Forschenden untereinander und mit den schulischen Akteuren, sondern auch die forschende Kollaboration aller Akteure ein: Das meint etwa das Einladen schulischer Akteure zu Diskussionen von und einem Verhalten zu (vorläufigen) Forschungsergebnissen.

Der „MediaMatters!“-Forschungsansatz ist die logische Konsequenz des vertretenen (Medien-)Bildungsverständnisses und eine mögliche und nachhaltige Antwort auf die Aufgabe ‚Medienbildung‘. Darüber hinaus kann dieser Entwurf Implikationen für andere Projekte mit forschendem und entwickelndem Anspruch insbesondere hinsichtlich der Gestaltung der Zusammenarbeit der Akteure eröffnen. Obleich das vorgestellte Projekt auf Langfristigkeit und Nachhaltigkeit abgestellt ist, ergeben sich auch kurzfristig Lern- und Entwicklungsanlässe.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bell, P. (2004). On the Theoretical Breadth of Design-Based Research in Education. *Educational Psychologist* 39 (4), S. 243–253.
- Castells, M. (2004). *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. (Das Informationszeitalter I)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63–80.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, S. 73–79. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hug, T. (2014). Unbestimmtheitsrelationen in der Bildungsforschung – Kritische Anmerkungen zum begrifflichen Bestimmungsversuch von Krassimir Stojanov. In F. Benseler, B. Blanck, R. Keil & W. Loh (Hrsg.). *Erwägen Wissen Ethik (EWE). Forum für Erwägungskultur*, 25/2, S. 261–264. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Iske, S. (2015). Medienbildung. In F. von Gross, D. M. Meister, & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick*, S. 247–273. Weinheim: Beltz Juventa.
- Iske, S. (2016). Medienbildung im Kontext digitale Personenprofile. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.) *Von der Bildung zur Medienbildung* S. 256–280. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B. (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.). *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, S. 211–235. München: ko-paed.
- Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung*, S. 231–255. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Jörissen, B. & Münte-Goussar, S. (2015). Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: Wie man ein trojanisches Pferd zähmt. *COMPUTER+UNTERRICHT*, Nr. 99, S. 4–9.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns*. Wiesbaden: WestdtVerl.
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moser, H., Grell, P., & Niesyto, H. (Hrsg.). (2011). *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: ko-paed.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie* 4 (32), S. 282–301.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, S. 75–89. Wiesbaden: Springer VS.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher* 32 (1), S. 5–8.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolff, S. (2007). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 334–349. Reinbek: Rowohlt.