

**EVALUATION DES  
THEMENSCHWERPUNKTS  
„MORE THAN BYTES –  
KULTURELLE BILDUNG  
UND DIGITALE MEDIEN“**

**EVALUATIONSBERICHT**

## IMPRESSUM

EDUCULT – Denken und Handeln in Kultur und Bildung  
Q21 (im MuseumsQuartier Wien)  
Museumsplatz 1/e-1.6  
A-1070 Wien  
<https://educult.at>

Dezember 2021

Projektteam:

Dr.<sup>in</sup> Angela Wieser  
Helena Deiß, MA  
Veronika Ehm, MA

Auftraggeber:

OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung  
Ebendorferstraße 7  
1010 Wien

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1 Zusammenfassung der Ergebnisse</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Evaluationsgegenstand und Methode</b> .....	<b>7</b>
2.1 Gegenstand und Ziele der Evaluation.....	7
2.2 Methodischer Ansatz und Fragestellungen.....	7
2.3 Evaluationsschritte.....	9
2.4 Stichprobenbeschreibung.....	10
<b>3 Untersuchungsergebnisse</b> .....	<b>13</b>
3.1 Ausgangspunkte und Grundlagen des Erwerbs digitaler Medienkompetenz .....	13
3.1.1 Reflexion und Kritik als Kompetenzen der Teilhabe.....	13
3.1.2 Zugang zu postdigitalen Lebenswelten .....	16
3.2 Charakteristika der Projektprozesse.....	17
3.2.1 Das Aufweichen von Rollen und Hierarchien durch Externe .....	17
3.2.2 Verwendung digitaler Tools.....	20
3.2.3 Soziale Aspekte und Interaktion im digital-analogen Raum .....	21
3.2.4 Projekte in Zeiten der Pandemie .....	23
3.3 Fortschritte im Erwerb digitaler Medienkompetenz.....	26
3.3.1 Exkurs: Digital Natives? .....	26
3.3.2 Von einer passiven Mediennutzung zur aktiven Mediengestaltung.....	29
3.3.3 Momente der Auseinandersetzung und Medienkritik.....	32
3.4 Wirkungszusammenhänge.....	36
3.4.1 Medienkompetenz als „Nebeneffekt“ .....	36
3.4.2 Methoden der Kulturellen Bildung.....	37
3.4.3 Nachhaltiges Lernen durch eine künstlerisch-kreative Herangehensweise .....	40
<b>4 Schlussfolgerungen</b> .....	<b>42</b>
4.1 Einordnung der Analyseergebnisse in den aktuellen Fachdiskurs .....	42
4.2 Empfehlungen.....	45
<b>5 Anhang</b> .....	<b>i</b>
5.1 Abbildungsverzeichnis.....	i
5.2 Quellenverzeichnis der Sekundärdatenanalyse.....	i

5.3	Abkürzungsverzeichnis der Empirischen Datenerhebungen .....	ii
5.4	Literaturverzeichnis .....	ii
<b>6</b>	<b>Unser Profil .....</b>	<b>iv</b>
6.1	Das EDUCULT-Forschungsteam.....	iv
6.2	Datenschutz und Compliance.....	v
6.3	Liste unserer Forschungsprojekte der letzten fünf Jahre .....	vi

# 1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Ziel der Evaluation war es, den Erwerb von digitaler Medienkompetenz im Rahmen des Themenschwerpunktes „More than Bytes – Kulturelle Bildung und Digitale Medien“ und den Mehrwert der künstlerisch-kreativen Herangehensweise in diesem Zusammenhang zu untersuchen. Um die Zielerreichung zu überprüfen, wurde eine Wirkungslogik des Themenschwerpunktes entwickelt und auf unterschiedlichen Analyseebenen untersucht. Im vorliegenden Endbericht der Evaluation sind die Ergebnisse entlang der Analyseebenen und entsprechenden Fragestellungen zusammengefasst.

Kapitel 3.1 widmet sich dem Verständnis von digitaler Medienkompetenz und Kultureller Bildung, das dem Themenschwerpunkt zugrunde liegt. Der fachlich-wissenschaftliche Diskurs ist weitgehend geprägt vom Medienkompetenzmodell nach Baacke, das sich auch im Verständnis der OeAD-Programmverantwortlichen widerspiegelt. Auf Grundlage der Ebenen dieses Modells zeigt sich in den Programmdokumenten sowie in den Gesprächen mit den Teilnehmenden, dass den Ebenen der Medienkritik und Mediengestaltung dabei besondere Relevanz zuteilwird. Diese Gewichtung wird noch verstärkt, indem Kulturelle Bildung vor allem auch als Weg der Ermächtigung und kulturellen Teilhabe verstanden wird. Es ist also die Befähigung zu einer kritischen und reflektierten Mitgestaltung der digital-analogen Welt, auf die der Themenschwerpunkt abzielt. Ob und wie dieses Ziel erreicht werden kann, hängt aber stark vom Zugang zu digitalen Mitteln ab. Die Analyse der Grundlagen des Programms zeigt deutlich, dass die ökonomische Situation der Familie und die Ausstattung in der Schule für den Erwerb von Medienkompetenz bei Schüler\*innen ausschlaggebend sind.

Auf Grundlage dieses Verständnisses von Medienkompetenz widmet sich Kapitel 3.2 der Analyse der Umsetzungsprozesse, die die Projekte des Themenschwerpunktes auszeichneten. Dabei wird gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit externen Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen als sehr positiv erachtet wird und zur Förderung des sozialen Lernens, zur Selbstständigkeit der Schüler\*innen und zum Aufbrechen von Lern-Lehrhierarchien beiträgt und insgesamt die Möglichkeit bietet, neue Perspektiven und Rollenverständnisse durch Externe zu generieren. Darüber hinaus ist auch in den spezifischen Aspekten von Digitalisierung, mit denen sich die Projekte auseinandersetzten, ein Schwerpunkt auf soziale Aspekte und Interaktion im digital-analogen Raum zu erkennen. In diesem Sinne entsprechen die Projektcharakteristika dem Verständnis von Kultureller Bildung und digitaler Medienkompetenz, wie es dem Themenschwerpunkt zu Grunde liegt, und beinhalten somit auch das Potenzial, kritische und reflexive kulturelle Teilhabe zu fördern.

Wie notwendig diese Befähigung tatsächlich ist, zeigte die zeitliche Komponente in der Umsetzung des Themenschwerpunktes. Im zweiten Semester der Umsetzung wurde nämlich die COVID-19-Pandemie zur Realität an den Schulen. Sie beeinflusste die Umsetzung der Projekte deutlich und manch ein analog geplantes künstlerisch-kreatives Projekt wurde deshalb in den digitalen Raum verlegt. Die Pandemie hat insbesondere aufgezeigt, auf welche bestehenden digitalen Medienkompetenzen der Themenschwerpunkt aufbaut. Dabei zeigt die Analyse, dass die Lehrpersonen und die beteiligten Künstler\*innen und

Vermittler\*innen den Schüler\*innen einen wenig reflektierten und breitgefächerten Umgang mit Medien attestierten. Darüber hinaus konnten sie kaum Wissen über alltägliche Gebrauchsfunktionen, beispielsweise über Office-Programme, beobachten. Auf diese Weise hat die Pandemie auch die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkompetenz nochmals verdeutlicht. Zu welchen Ergebnissen die Vermittlungsprozesse innerhalb des Themenschwerpunkts führten, wurde in Kapitel 3.3 untersucht.

Hierbei kann insgesamt zusammengefasst werden, dass Lernfortschritte der Schüler\*innen vermehrt im Bereich der Mediengestaltung beobachtet wurde. Das kann damit erklärt werden, dass die Fortschritte der Schüler\*innen stark von der Ausrichtung der Projekte abhängen. Da die Kompetenzvermittlung in den Projekten oft auf sehr praktische Art und in kreativ-gestalterischer Form stattfindet, sind damit auch die erlangten Kompetenzen eher diesen Bereichen zuzurechnen.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse befasst sich Kapitel 3.4 insgesamt mit der Wirkungslogik des Themenschwerpunktes im Bereich des Erwerbs der Medienkompetenz und dem Mehrwert der künstlerisch-kreativen Herangehensweise. Dabei wird nochmals deutlich, dass die selbstständige künstlerisch-kreative Arbeit im Zentrum der Projekte steht und damit essentiell ist für den Erwerb von Medienkompetenz, wie sie im Rahmen der Projekte des Themenschwerpunkt stattgefunden hat. Hier können die Projekte entlang des Zusammenspiels von Kultureller Bildung einerseits und digitaler Medienkompetenz andererseits unterschieden werden und in verschiedene Typen strukturiert werden. Abhängig davon, welchen Fokus die Projekte innerhalb dieses Zusammenspiels haben, kann folgende Wirkung und damit der Mehrwert einer künstlerisch-kreativen Herangehensweise mehr oder weniger deutlich erkannt werden:

Schüler\*innen können sich durch die künstlerische Auseinandersetzung kreativ betätigen und durch die Erarbeitung eines ganzheitlichen Projektes Selbstermächtigung im Sinne einer reflexiven Selbstverortung im digitalen Raum erfahren. Dabei kann sich eine Bandbreite an neuen Möglichkeiten eröffnen, künstlerisch tätig zu sein, die wiederum dem schnellen Modus des digitalen Zeitalters mit einer reflexiv-nachhaltigen Weise entgegentreten. Künstlerisches Lernen wird als ein ganzheitliches Lernen beschrieben, das Erfahrungen der Kulturellen Bildung ermöglicht, die ansonsten im straffen Lehrplan der Schulen verloren gehen würden und in der digitalen Welt aufgrund ihrer Schnelllebigkeit keinen Raum hätten.

## 2 EVALUATIONSGEGENSTAND UND METHODE

### 2.1 Gegenstand und Ziele der Evaluation

Seit Herbst 2019 lädt der OeAD im Rahmen des Themenschwerpunktes „More than Bytes“ Lehrer\*innen, Schüler\*innen, Künstler\*innen und Vermittler\*innen dazu ein, sich in kulturellen Projekten mit digitalen Medien sowie mit Aspekten der Digitalisierung auseinanderzusetzen (vgl. LT 2020, S. 1). Bei einem Themenschwerpunkt können Lehrpersonen und Kulturschaffende im Rahmen von unterschiedlichen OeAD-Programmen um finanzielle Unterstützung für Kunst- und Kulturprojekte an Schulen ansuchen und den Themenschwerpunkt in allen Kunstsparten realisieren. In folgenden OeAD-Programmen wurde der Themenschwerpunkt umgesetzt (Vgl. ZRE 2019/20):

- Dialogveranstaltungen
- Schulkulturbudget für Bundesschulen
- culture connected – Kooperation zwischen Schulen und Kulturpartnern
- RaumGestalten
- K3 Projekte – Kulturvermittlung mit Lehrlingen
- Kreativwettbewerb projekteuropa

In diesem Zusammenhang wurden Vermittlungsprojekte mit frei arbeitenden und in Kulturinstitutionen beschäftigten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen umgesetzt. Die Bandbreite der unterstützten Projekte reichte von 1- bis 2-stündigen Workshops bis hin zu mehrwöchigen Arbeitsprozessen, größtenteils im Klassenverband durchgeführt, und umfasst alle Kunstsparten und Schularten. (vgl. AE 2021, S.1)

In der Evaluation des Themenschwerpunktes wurden die Wirkungen dieses Förderschwerpunktes des OeAD analysiert. Der Gegenstand der Evaluation waren nicht die einzelnen Projektaktivitäten, sondern der Themenschwerpunkt als gesamte Initiative. Ziel der Untersuchung war es zu analysieren, wie der Themenschwerpunkt zum Erwerb (digitaler) Medienkompetenz beigetragen hat, welche Methoden der kulturellen Bildung eingesetzt wurden und welchen Mehrwert Kulturelle Bildung in diesem Bereich bietet.

### 2.2 Methodischer Ansatz und Fragestellungen

Um den Erwerb von digitaler Medienkompetenz und den Mehrwert der künstlerisch-kreativen Herangehensweise zu untersuchen, wurde eine Theory of Change (ToC) entwickelt. Eine ToC gliedert sich in Input-, Output-, Outcome- und Impact-Ebene. Auf der Impact-Ebene wurde der Erwerb digitaler Medienkompetenz durch eine kreativ-künstlerische Herangehensweise als Ziel des OeAD-Themenschwerpunktes definiert. Indem dieses Ziel auf die anderen Ebenen der Wirkungskette aufgeschlüsselt und

entsprechende Fragestellungen formuliert wurden, konnte die ToC im Rahmen der Evaluation untersucht und geprüft werden (Mayne 2017).<sup>1</sup>

Die folgenden zentralen Fragestellungen der Evaluation wurden nach dem Startworkshop mit den Verantwortlichen des OeAD am 13. Juli 2021 und im Rahmen der Detailkonzeption formuliert:

### Input

- Was wird unter (digitaler) Medienkompetenz verstanden?

### Output

- Mit welchen digitalen und technischen Mitteln/Tools wurde in den Projekten gearbeitet?
- Mit welchen Aspekten von Digitalisierung (bspw. Cybermobbing, veränderte Kommunikation, Raumwahrnehmung) haben sich Schüler\*innen, Lehrpersonen und Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen auseinandergesetzt?
- Wie hat die Zusammenarbeit von Schüler\*innen mit Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen und das künstlerisch-kreative Arbeiten funktioniert?

### Outcome

- Wie haben die Projekte zur digitalen Nutzungs- und Gestaltungskompetenz von Schüler\*innen beigetragen?
- Wie haben die Projekte Wissenserweiterung zu digitalen Medien/Digitalisierung geboten?
- Wie haben die Projekte zu Kritik- und Reflexionsfähigkeit hinsichtlich Digitalisierung beigetragen?

### Impact

- Welche Wirkungen können im Themenschwerpunkt hinsichtlich des Erwerbs digitaler Medienkompetenz und des Mehrwerts einer künstlerisch-kreativen Herangehensweise beobachtet werden?

---

<sup>1</sup> Der methodische Ansatz, der die begleitende Evaluation auf Grundlage der ToC leitet, ist die sogenannte Contribution Analysis nach John Mayne. Dieser methodische Ansatz sieht vor, dass, sobald die zentralen Wirkungshypothesen eines Projekts formuliert sind und auf dieser Grundlage eine erste ToC erstellt wurde (Schritt 1 und 2), diese durch die einzelnen Schritte einer Contribution Analysis wiederholt geprüft wird. In diesem Sinne werden Belege für die Wirkungsgeschichte der ToC gesammelt (Schritt 3), die einzelnen Teile der Wirkungsgeschichte bewertet (Schritt 4), zusätzliche Daten für die Bewertung der Wirkungsgeschichte gesammelt und integriert (Schritt 5) und auf dieser Grundlage eine robuste Wirkungsgeschichte gebildet (Schritt 6). Bei Bedarf werden die Schritte 4 bis 6 wiederholt.

## 2.3 Evaluationsschritte

Um die Fragestellungen entsprechend zu untersuchen, wurden folgende Evaluationsschritte durchgeführt:

- **Auftragsklärungsgespräch und Start-Workshop:** Am Auftragsklärungsgespräch vom 13. Juli 2021 zwischen Vertreter\*innen des OeAD und EDUCULT wurden Ziele und Erwartungen sowie methodische und organisatorische Fragen der Evaluation geklärt. Der Workshop diente zur Schärfung des Verständnisses der verwendeten Begrifflichkeiten und Reflexion bisheriger Erfahrungen mit dem Themenschwerpunkt aus Sicht der Programmverantwortlichen.
- **Finales Evaluationskonzept inkl. Theory of Change:** Die Detailkonzeption der Evaluation wurde auf Grundlage des Auftragsklärungsgesprächs inkl. der entwickelten ToC und Evaluationsmatrix entwickelt und am 30. August 2021 an die Auftraggeber\*innen gesendet.
- **Daten- und Dokumentenanalyse:** Folgende vom OeAD übermittelte Daten und Dokumente wurden für die Evaluation inhaltsanalytisch untersucht:
  - Der OeAD-Leitfaden zum Themenschwerpunkt 2020
  - Der OeAD-Leitfaden zum Themenschwerpunkt 2021
  - Information zu Online-Workshopangeboten von Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen für Schulen
  - Projektbeispiele des Themenschwerpunktes 2019/20 zusammengestellt für EDUCULT
  - Projektbeispiele des Themenschwerpunktes 2020/21 zusammengestellt für EDUCULT
  - Text zu den Erfahrungen und Interviews der Internen Evaluation zusammengestellt für EDUCULT
  - Überblick der Veranstaltungsreihe MORE THAN BYTES. Online-Formate in der Kulturvermittlung 2021
  - Erhebung der aktuellen fachlich-wissenschaftlichen Diskurse zu kultureller Bildung und Medienkompetenz
  - Zusammenfassung der Resultate der internen Evaluation des Themenschwerpunktes 2019/20
- **Online-Befragung der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen:** Im Zeitraum von 22. September bis 20. Oktober 2021 hatten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen, die ein Projekt im Rahmen des Themenschwerpunktes umgesetzt hatten, die Möglichkeit, sich online an einer Umfrage zu beteiligen. Sie wurden darin um Rückmeldungen bezüglich ihres Verständnisses zu digitaler Medienkompetenz und kultureller Bildung, den Projekterfahrungen und Resultaten gebeten. Der Fragebogen wurde in Abstimmung mit dem OeAD

erstellt und der Link zur Umfrage vom OeAD versandt. Die Beschreibung der Stichprobe ist Kapitel 2.4 zu entnehmen.

- **Zwei offene Fokusgruppen mit Lehrer\*innen und Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen:** Am 5. und am 20. Oktober 2021 fand jeweils eine offene Online-Fokusgruppe statt. Eine Auswahl von möglichen Teilnehmer\*innen wurde vom OeAD zur Teilnahme angefragt. Nach Bestätigung der Bereitschaft zur Teilnahme wurden die Durchführungstermine durch EDUCULT organisiert. Aufgrund der bestehenden Herausforderungen der COVID-19-Pandemie wurden die offenen Fokusgruppen online durchgeführt. Beim ersten Termin waren fünf Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen anwesend, die ihre Projekterfahrungen im Hinblick auf die vermittelte Medienkompetenz und den Mehrwert der künstlerisch-kreativen Herangehensweise diskutierten. Am zweiten Termin nahmen sechs Lehrende teil, die ein Projekt im Rahmen des Themenschwerpunktes durchgeführt hatten und ihre Erfahrungen debattierten.
- **Schulstandortbezogene Erhebungen mit Schüler\*innengruppen:** Das EDUCULT-Evaluationsteam konnte eine Projektumsetzung beobachten und anschließend Kurzgespräche mit einzelnen Schüler\*innen und den beteiligten Lehrpersonen führen. Weitere Beobachtungen oder Workshops mit Schüler\*innen sind im Rahmen der Evaluation, aufgrund der COVID-19 Präventionsmaßnahmen an den Schulen (externe Personen hatten keinen Zutritt zu Schulen) und einer deutlichen Belastung des Lehrpersonals durch die Ausnahmesituation der Pandemie, nicht zu Stande gekommen. Anstatt dessen wurden zusätzlich mit drei Lehrer\*innen leitfadengestützte Interviews geführt.

## 2.4 Stichprobenbeschreibung

Der Link zur Online-Umfrage wurde am 22. September durch den OeAD an alle Kulturvermittler\*innen und Künstler\*innen versandt, die im Rahmen des Themenschwerpunktes Projekte umgesetzt haben. Die Teilnahme war freiwillig, weshalb es sich um eine selbstselektierte Stichprobe handelt. Insgesamt wurden 200 Teilnahmen registriert. Von diesen mussten allerdings aufgrund frühzeitigen Ausstiegs 68 Datensätze ausgeschlossen werden. Schlussendlich konnten somit 132 Antwortdatensätze in die Auswertung einbezogen werden. Um die Ergebnisse besser einordnen zu können, wird im Folgenden die Stichprobe beschrieben.

Die Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben, ordnen ihr Projekt insgesamt zu 31% der Bildenden Kunst, zu 28% dem Theater bzw. Performancebereich und zu 26% der Medienkunst zu. Die Statistik der Projekteinreichungen 2019/20 zeigt im Vergleich dazu, dass die Mehrzahl der Projekte im Bereich Medienkunst, Fotografie und Radio durchgeführt wurde (vgl. ZRE 2019/20, S. 5). Wie in den Statistiken der Projekteinreichungen sind auch bei der Online-Umfrage insgesamt alle Kunstsparten vertreten (s. Abb. 1).



Abb. 1: Kunstsparte der Projekte (Mehrfachantworten; n=131).

Die große Mehrheit der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen, die an der Online-Umfrage teilgenommen hat, hat ihr Projekt an einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) umgesetzt. Mit 43% ist dieser Anteil der AHS-Projekte höher als in den Einreichstatistiken des OeAD und daher ist diese Gruppe der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen in der Stichprobe überrepräsentiert (s. Abb. 2).

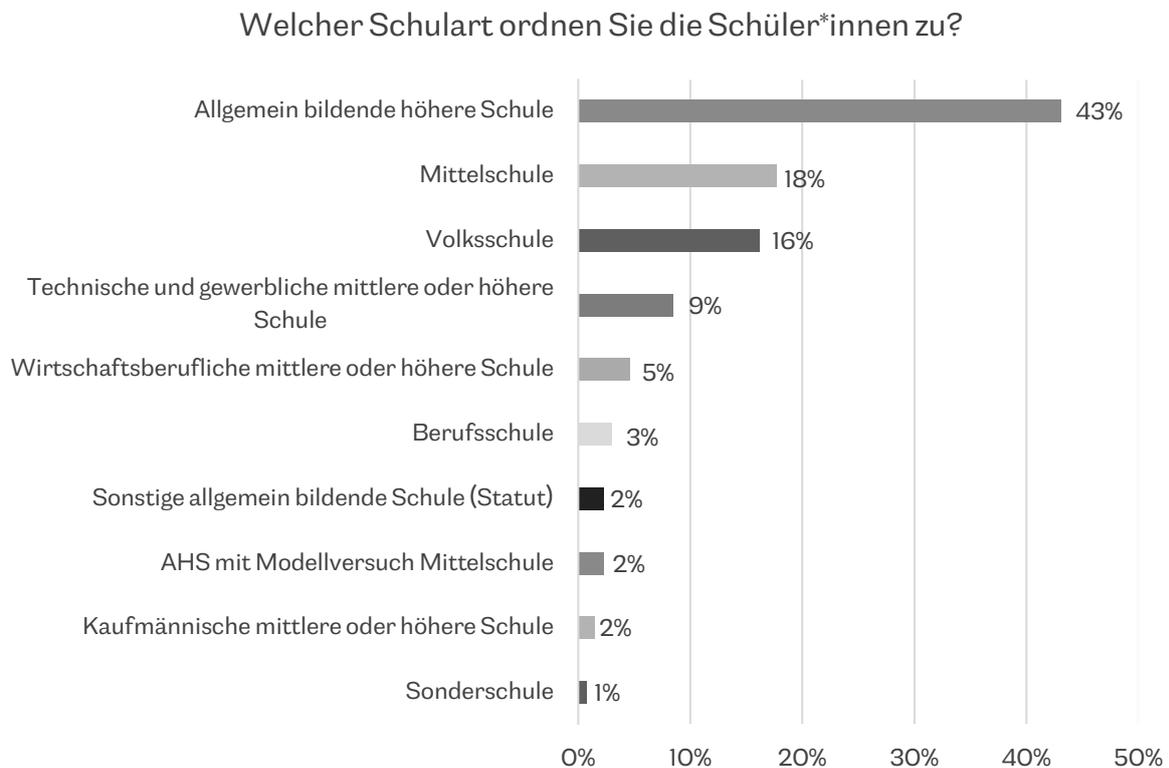


Abb. 2: Schulart (n=130). [Aufgrund von Rundungen können sich Summen ≠ 100% ergeben.]

24% der befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen haben ihr Projekt im Gegenstand „Bildnerische Erziehung“ umgesetzt. Andere oft genannte Gegenstände sind sonstige Gegenstände (21%), der Gesamtunterricht in der Volksschule (15%) und der Deutschunterricht (14%) (s. Abb. 3).

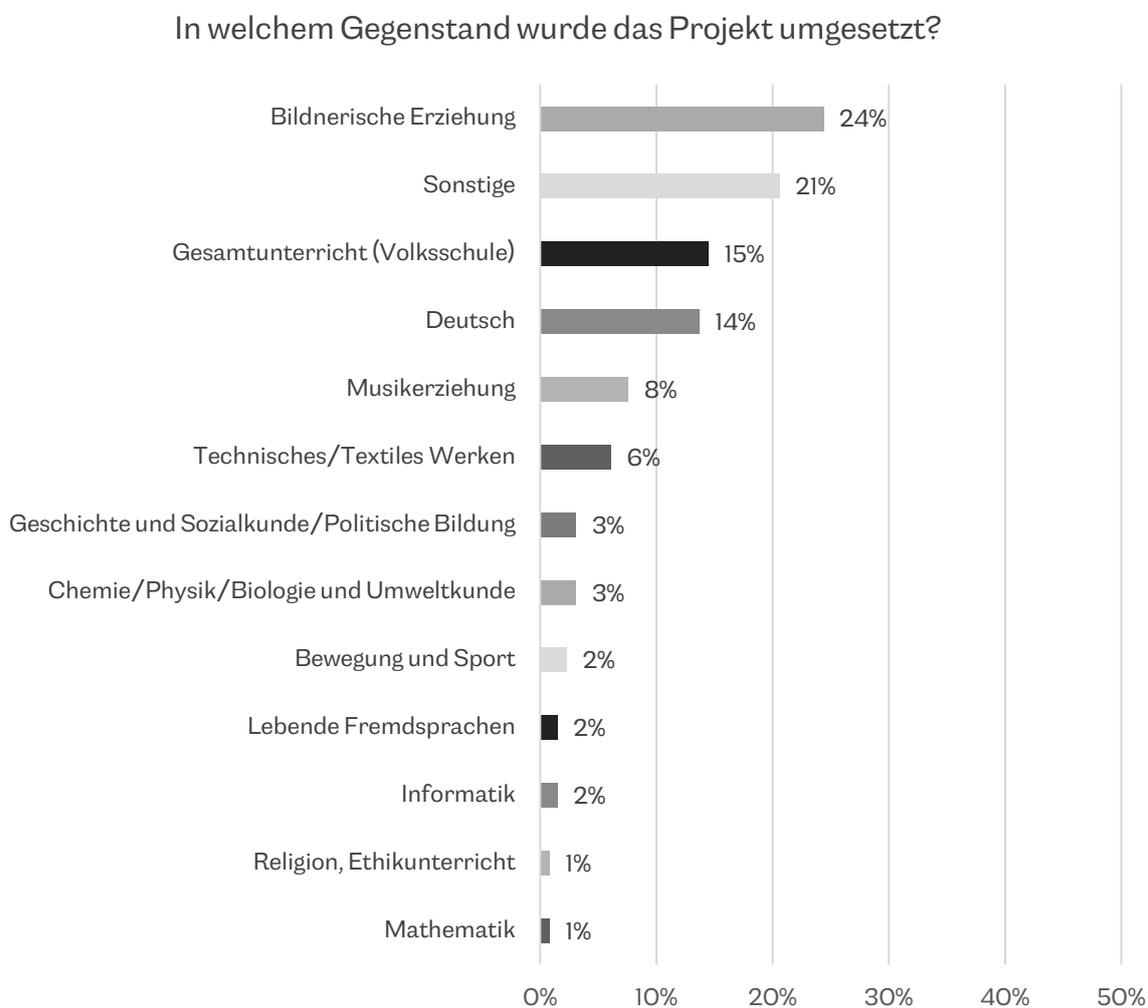


Abb. 3: Gegenstand (Mehrfachantworten; n=131).

## 3 UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

### 3.1 Ausgangspunkte und Grundlagen des Erwerbs digitaler Medienkompetenz

Die Inputebene der Wirkungslogik beschreibt die Grundlagen, auf denen eine Intervention aufbaut. Auf dieser Ebene war die Frage, welches Verständnis von digitaler Medienkompetenz und Kultureller Bildung dem Themenschwerpunkt „More than Bytes“ zugrunde liegt. Dies ist für die Einschätzung der Ergebnisse auf Output- und Outcome-Ebene insofern von Relevanz, als dass es darüber Auskunft gibt, wie an das Thema herangegangen wird und welche möglichen impliziten oder expliziten Vorstellungen damit in Verbindung stehen. Gleichzeitig wurden im Laufe der Evaluation aber auch andere Ausgangspunkte deutlich, die den Erwerb digitaler Medienkompetenz im Rahmen von Kultureller Bildung beeinflussen.

#### 3.1.1 REFLEXION UND KRITIK ALS KOMPETENZEN DER TEILHABE

Wie von Swertz et al. (2016) betont, ist die deutschsprachige geisteswissenschaftliche Diskussion zur Medienkompetenz stark von den grundlegenden Arbeiten von Baacke (z.B. 1996) geprägt. Es hat sich in empirischen Studien gezeigt, dass dieser Begriff auch „durchaus längerfristig tragfähig ist“, d.h. auch heutzutage noch anwendbar ist (Swertz et al. 2016, S. 25). Auch im Startworkshop zur Evaluation wurde deutlich, dass sich die Vertreter\*innen des OeAD-Themenschwerpunkts auf dieses Medienkompetenzmodell beziehen. Daher wurde auch in der Datenerhebung mit Lehrer\*innen, Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen und Schüler\*innen zwischen den vier Kompetenzbereichen von Baacke unterschieden – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Auch die Sekundärdatenanalyse zeigt, dass oftmals Ziel der Projekte ist, dass Schüler\*innen gesellschaftliche Auswirkungen von digitalen Medien (z.B. bearbeitete Fotos) in ihrer Wirkmächtigkeit verstehen und reflektieren sollten (M3/TEL 2021). In einer Welt ständiger Onlinepräsenz wird die Wichtigkeit betont, kritische Medienkonsumation zu entwickeln, z.B. die Fähigkeit, Fake News kritisch von seriösen Nachrichten unterscheiden zu können. Medienkompetenz bedeutet also insbesondere, Reflexionen des Alltags zu ermöglichen und eine Wahrnehmung des Selbst und eine Selbstverortung in der digitalisierten Welt zu generieren (PSW 2021).

In der Onlineumfrage wurden Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen, die am Themenschwerpunkt teilgenommen hatten, gebeten, aus vier Aussagen zum Verständnis von Medienkompetenz die ihnen wichtigste Aussage zu wählen. Die vier Aussagen entsprachen der Definition von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Medienkompetenz nach Baacke (z.B. 1996). Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass für die Mehrheit der befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen (67%) die Aussage, dass Medienkompetenz einen kritischen, reflektiven Umgang in der Herstellung, Gestaltung und Nutzung von digitalen Medien bedeutet, am wichtigsten ist. Für 13% der Befragten geht es insbesondere um

innovative und kreative Mediengestaltung und 10% verstehen darunter jeweils informatives und instrumentelles Wissen über Digitalisierung und Nutzung von digitalen Medien. Aufgrund der deutlichen Präferenz der Mehrheit der Angaben mit 67% ist eine klare Betonung des kritischen und reflexiven Umgangs mit digitalen Medien als Bedeutung von Medienkompetenz zu erkennen (s. Abb. 4).

### Was bedeutet digitale Medienkompetenz für Sie?

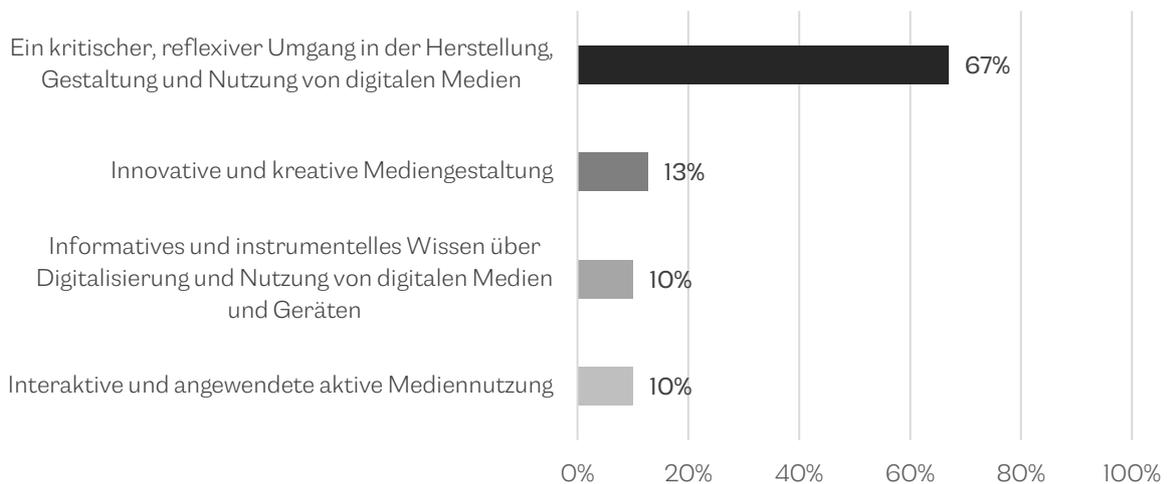


Abb. 4: Bedeutung digitaler Medienkompetenz (Auswahl der passendsten Aussage; n=109).

### Was bedeutet digitale Medienkompetenz für Sie?

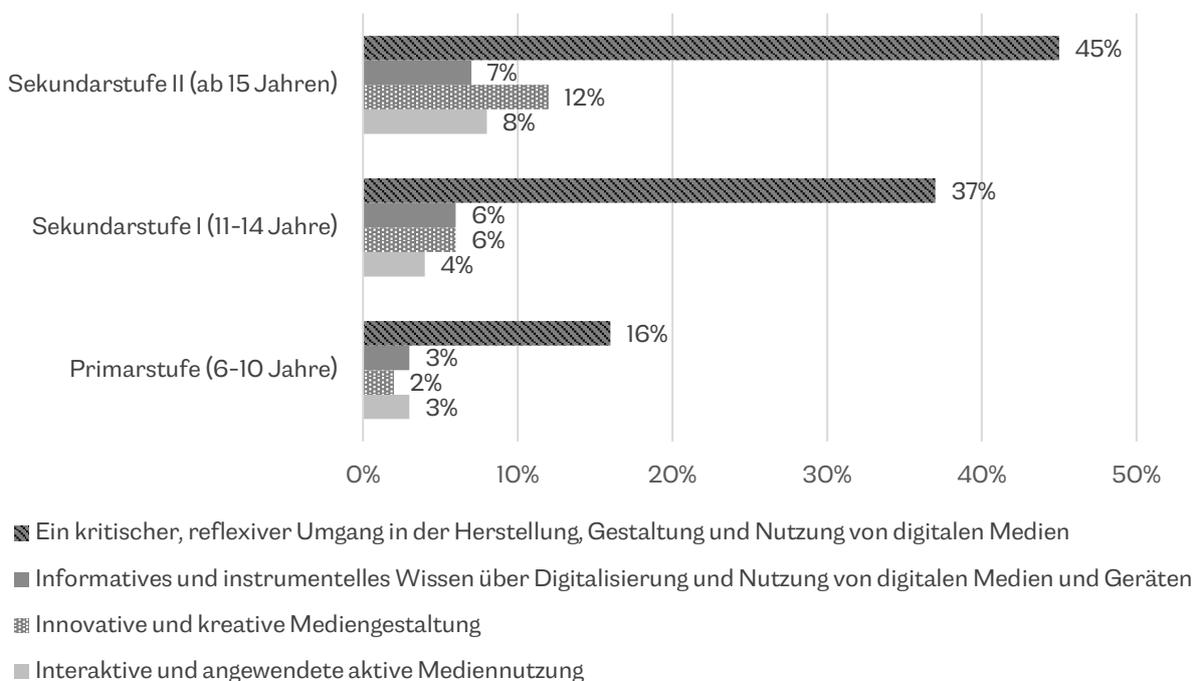


Abb. 5: Bedeutung digitaler Medienkompetenz nach Schulstufe (Mehrfachantworten; n=132).

Die unterschiedlichen Kompetenzebenen, die die befragten Künstler\*innen als relevant in der Bedeutung digitaler Medienkompetenz erachten, variieren etwas nach Schulstufe. Dabei ist in der Sekundarstufe II

die innovative und kreative Mediengestaltung ein etwas wichtigerer Aspekt als in der Zusammenarbeit mit jüngeren Schüler\*innen (s. Abb. 5).

Die Relevanz von Kritik und Reflexionsfähigkeit als zentrale Aspekte digitaler Medienkompetenz wird noch verstärkt, wenn man zusätzlich das Verständnis von Kultureller Bildung in einer digitalen Welt heranzieht. Denn, so Jörissen, „Digitalisierung ist nur vor einem kulturtheoretischen Hintergrund zu verstehen“ (Jörissen 2019, S. 2) und Kulturelle Bildung ist folglich als Möglichkeit zu sehen, sich reflexiv und kritisch in der digitalen Welt zu positionieren. Das spiegeln auch die Zielsetzungen des Themenschwerpunktes wider. Denn „More than Bytes“ bezweckt, durch Kulturelle Bildung Schüler\*innen darin zu unterstützen, sich in einer zunehmend digital geprägten Welt zu orientieren (LT 2020). Diese Orientierung und Positionierung impliziert damit auch kulturelle Teilhabe im kulturellen Transformationsprozess der Digitalisierung. Kulturelle Bildung in der digitalen Welt soll also dazu anregen, zu gestalten und teilzuhaben (vgl. Scharf, Tödte 2019, S. 16), was auch in den Ergebnissen der Befragung der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen zu erkennen ist. Die Mehrheit der Befragten (57%) versteht unter Kultureller Bildung in Schulkontexten nämlich die Ermächtigung der Schüler\*innen zur kulturellen Teilhabe. Unter anderem beschreibt ein\*e Lehrer\*in die Teilnahme an einem künstlerischen Projekt für ihre Schulklasse als „wohltuend“ und betont den nachhaltigen Charakter des Lernens durch Kulturelle Bildung (M7). Weitere wichtige Aspekte von Kultureller Bildung sehen die Befragten im Kennenlernen und Heranführen an Künste (30%), im Ineinandergreifen von künstlerischem und pädagogischem Tun (29%) und in einem individuellen Kompetenzerwerb der Teilnehmenden (27%) (s. Abb. 6).

### Was bedeutet Kulturelle Bildung in Schulkontexten für Sie?

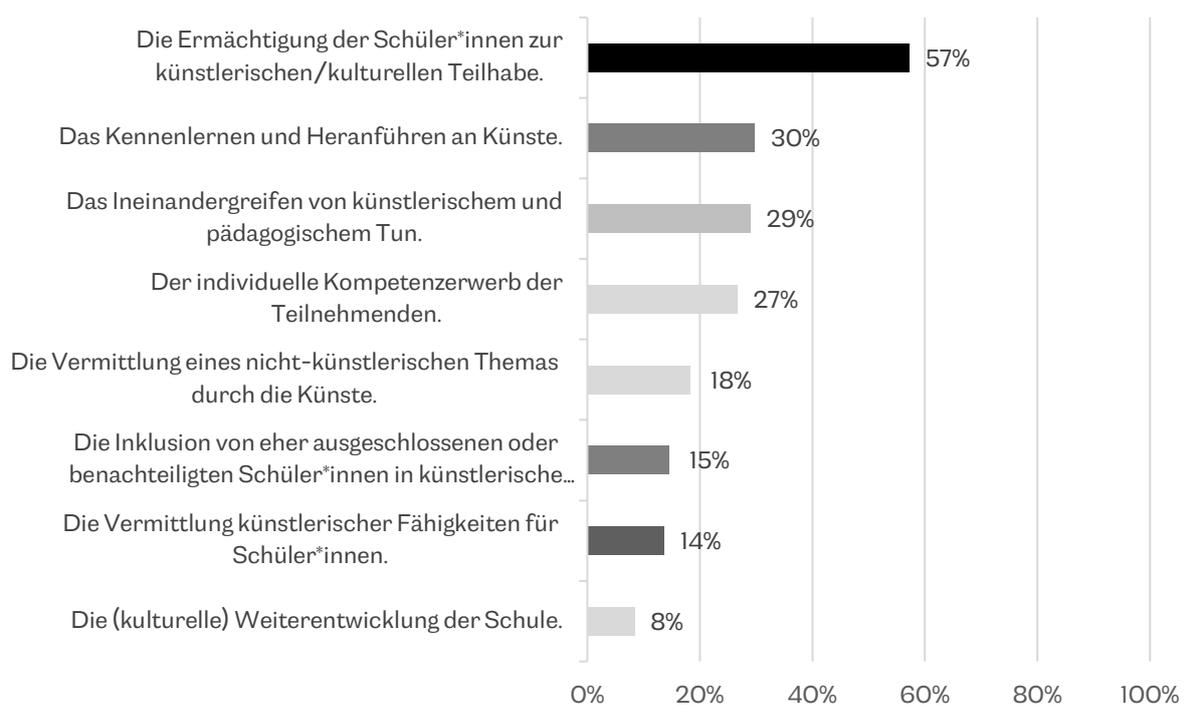


Abb. 6: Bedeutung der Kulturellen Bildung für Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen (Auswahl der zwei passendsten Aussagen; n=131).

### 3.1.2 ZUGANG ZU POSTDIGITALEN LEBENSWELTEN

Eine weitere Grundlage für das Verständnis von Kultureller Bildung heute und damit für den Themenschwerpunkt ist die Tatsache, dass digitale und analoge Lebenswelten nicht länger binär voneinander getrennt werden können, sondern sich wechselseitig bedingen und ineinanderfließen.

„Vielmehr ist das Analoge vom Digitalen nicht mehr zu trennen. Unsere analoge Kommunikation ist digitalisiert, unsere Arbeitsprozesse sind durchzogen von digitalen Tools und die Werbung, die wir bekommen, unterliegt Algorithmen, die scheinbar persönliche Interessen exakt bedienen.“ (Reinwand-Weiss 2019, S. 2)

Auch das konkrete Medienhandeln lässt analoge und digitale Komponenten ineinanderfließen, wie die empirischen Erhebungen bestätigen. Ein\*e Künstler\*in definiert Medienkompetenz wie folgt:

„Zu vermitteln, dass das Digitale und das Analoge nicht getrennt voneinander existieren, sondern in Wechselwirkung miteinander die menschliche Umwelt mitgestalten.“ (M5/OU 2021, A2)

Das Ineinandergreifen von Analogem und Digitalem wird in der Literatur auch als post-digitales Zeitalter definiert.<sup>2</sup> Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass Digitalisierung nicht länger als technologische Innovation verstanden wird, sondern als etwas, das schon stattgefunden hat und einen neuen Zustand von Medien, Kunst und Design beschreibt, der auch einen veränderten Blick auf die Beziehung von analogen und digitalen Medien eröffnet (vgl. Cramer 2012; Morlok/Conrads 2014). Entsprechend wird zum Beispiel auch in aktuellen Forschungsprojekten im Bereich Kulturelle Bildung die These formuliert, dass nicht mehr zwischen digitalen und analogen Erfahrungen zu differenzieren ist: „Wo hört Digitales auf und wo fängt Kunst an? Ist so eine Trennung sinnvoll und gegenstandsfachgerecht?“ (M6/F/I)

Ob Digitales und Analoges tatsächlich ineinander übergehen, ist aber auch vom Zugang zu digitalen Medien und Mitteln abhängig. Das heißt, dass digitale Medien sehr wohl ein selbstverständlicher Teil der Lebenswelt von Schüler\*innen sein können, wie das auch in der internen Evaluation des Themenschwerpunktes aufgezeigt wird, dass aber die Zugänge zu den digitalen Medien und Mitteln trotzdem unterschiedlich bleiben und auch ökonomische Verhältnisse der Familie und Schule wichtige Aspekte für den Erwerb von Medienkompetenzen darstellen. Gleichzeitig berichtet ein\*e Lehrer\*in, der\*die ein künstlerisches Projekt mitbetreut hat, davon, dass die Schüler\*innen noch immer an der analogen Welt hängen würden (M6/I/4).

Die Evaluationsdaten zeigen, dass es in der Regel von den Ressourcen der Schule abhängt, ob alle Schüler\*innen Zugang zu digitalen Geräten haben. In den Gesprächen wurde oftmals der Mangel an technischer Ausstattung bei den Schüler\*innen beschrieben und berichtet, dass nicht alle Schüler\*innen privat auf ausreichendes Internet für Online-Sitzungen zurückgreifen konnten und ein eigenes digitales Endgerät besitzen. Oftmals wurde der einzige Laptop zwischen den verschiedenen Familienmitgliedern in

---

2 Der Begriff des Post-Digitalen wurde von Kim Cascone 2000 in seinem Artikel „The Aesthetics of Failure. Post-Digital Tendencies in Contemporary Computer Music“ zu einem der ersten Male verwendet (Cox 2020: 151) und hat seitdem großen Einfluss auf die Theorie und Praxis der Kultur- und Medienwissenschaften ausgeübt.

Zeiten des Online-Learnings und Home-Office aufgeteilt und zumeist wurde das Smartphone als einziges für die jeweiligen Schüler\*innen zur Verfügung stehendes digitales Endgerät genannt.

„[...] aber die Infrastruktur, das ist ein großer Kritikpunkt, was die Schüler\*innen dann brauchen, wenn es um Arbeit mit digitalen Medien geht.“ (M6/F/2)

„Die Schüler\*innen haben zu Hause mit dem Handy ihre Beiträge aufgenommen und an die Radiomacher weitergeleitet. [...] Meistens mit ihren Handys. Wirklich meistens mit ihren Handys, weil gerade – das muss man auch sagen – viele Schüler\*innen überhaupt keinen Laptop besitzen oder zu Hause keinen Computer haben. Das darf man nicht vergessen.“ (M6/I/1)

„Also wir haben jetzt seit eineinhalb Jahren eine Situation, in der immer wieder von zu Hause gelernt werden muss, wo die Schüler und Schülerinnen aber nicht das adäquate technische Equipment haben, es sei denn, die Eltern können es sich leisten.“ (M6/F/2)

Fazit ist, dass die zentralen Stakeholder\*innen des Programmes einen kritischen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien als zentralen Aspekt von Medienkompetenz verstehen. Die ökonomische Situation der Familie und die Ausstattung in der Schule sind für den Erwerb von Medienkompetenz bei Schüler\*innen dabei ausschlaggebend. Welche Ebenen von Medienkompetenz erworben und ob Kritik- und Reflexionsfähigkeit in einer digitalen Welt vermittelt werden, hängt daher auch stark davon ab, ob und in welcher Form Zugang zu digitalen Mitteln besteht. Der Anspruch und das Ziel des Themenschwerpunktes, die Befähigung zu einer kritischen und reflektierten Mitgestaltung der digital-analogen Welt zu ermöglichen, ist daher immer auch im Kontext des sozioökonomischen Zugangs zu verstehen.

## 3.2 Charakteristika der Projektprozesse

Auf der Output-Ebene untersuchte die Evaluation Fragen zum Projektprozess, um beurteilen zu können, wodurch sich die Projekte des Themenschwerpunktes auszeichnen. Aufgrund der Tatsache, dass den OeAD-geförderten Projekten gemein ist, dass sie den Austausch mit Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen ermöglichen, wurde hierbei unter anderem die Zusammenarbeit mit schulexternen Personen analysiert. Darüber hinaus galt besondere Aufmerksamkeit der Frage, welche digitalen Mittel verwendet und zu welchen Themen der Digitalisierung gearbeitet wurde, um digitale Medienkompetenz zu fördern.

### 3.2.1 DAS AUFWEICHEN VON ROLLEN UND HIERARCHIEN DURCH EXTERNE

Die Evaluation zeigt deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen von allen Seiten als äußerst positiv und bereichernd wahrgenommen wird.

*„Es ist ein anderes Klima. Es sind die Expert\*innen von außen und das ist immer ein tolles Erlebnis.“ (M6/F/1)*

Die Gründe für die positive Einschätzung sind vielfältig. Bei der Beobachtung eines Projektes erzählten Lehrer\*innen, dass die Aufmerksamkeitsspanne und Motivation der Schüler\*innen ungleich höher

gewesen sei als im regulären Schulsetting (M7). So riefen externe Personen Interesse und Motivation bei den Schüler\*innen hervor, indem sie den Schüler\*innen Einblick in eine oft bislang unbekannte Berufswelt eröffneten. Die Beziehung zu den Schüler\*innen sei durch die persönliche Anrede des Du anders und der gemeinschaftlich-künstlerische Arbeitsprozess war ein ungewohnter:

„Und das sind andere Menschen als wir Lehrer\*innen. Die werden auch von den Schüler\*innen anders wahrgenommen. Die haben einen anderen Job, die sind mit den Schüler\*innen per Du. Das ist leider bei uns in der Schule eben sonst nicht möglich oder wird halt nicht gemacht. Sie sind einfach Spezialist\*innen in etwas. Und das ist natürlich auch der volle Gewinn.“ (M6/F/1)

„[...] weil gerade Künstler\*innen ein gutes Gespür haben, mit Jugendlichen umzugehen. Das merke ich einfach. [...] Die Jugendlichen fragen dann auch immer wieder nach, wie machst du das, was machst du ganz genau und die Workshop-Leiter sind auch immer toll – das Du-Wort den Schüler\*innen anzubieten. Es ist ein anderes Klima. Es sind die Expert\*innen von außen und das ist immer ein tolles Erlebnis und wirklich auch in den Pausen merke ich, die Workshop-Leiter\*innen werden immer mit Fragen bombardiert oder im Nachhinein gibt es Kontakte über Instagram oder sonstige Medien, wo die einfach in Kontakt bleiben.“ (M6/I/1)

Ein\*e Lehrer\*in beschreibt, dass durch die Zusammenarbeit mit einer außenstehenden Person auch die Möglichkeit eines vorurteilslosen Arbeitsprozesses entsteht, indem sich die Schüler\*innen neu erfinden können und mögliche Vorbehalte der Lehrperson gegenüber den Schüler\*innen (und umgekehrt) dem Prozess nicht im Wege stehen.

„Es gibt immer für mich den Moment dann, wo diese für die Gruppe unbekannt Menschen mit ihnen zu arbeiten beginnen und plötzlich jeder sich neu irgendwie wieder in dieser Gruppe einfinden und sich einbringen kann. Also meistens ist das sehr, sehr positiv für komplizierte Beziehungen in der Gruppe, für festgefahrene Zuschreibungen oder für unbewusstes Verhalten meinerseits oder so. Ich lerne da die Schüler\*innen neu kennen, weil ich plötzlich merke, dass diese andere Person andere Dinge will oder andere Dinge sagt, und ich kann einfach dabei sein. Ich finde, das ist auch, also diese soziale Komponente und diese Gruppendynamik ist eigentlich immer ein Gewinn auch für danach, weil Dinge plötzlich sichtbar werden, die ich vielleicht selbst nie gesehen hätte oder die dann vielleicht mit einer anderen Person lieber arbeiten oder anders arbeiten oder so. Ich finde das schon deswegen total gut, wenn neue Leute auch mit den Schüler\*innen arbeiten.“ (M6/F/1)

In dem Zitat wird die Relevanz der sozialen Komponente deutlich, die Kulturelle Bildungsprojekte in Schulen haben können. Das entspricht auch den Ergebnissen der Befragung von Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen. 50% der Befragten gaben an, dass Schüler\*innen in der Umsetzung des Projekts „sehr stark“ im Austausch mit anderen Schüler\*innen standen, weitere 37% sahen einen „eher starken“ Austausch zwischen den Schüler\*innen (s. Abb. 7).

### Wie sehr haben die Schüler\*innen im Projekt im Austausch mit anderen Schüler\*innen gearbeitet?

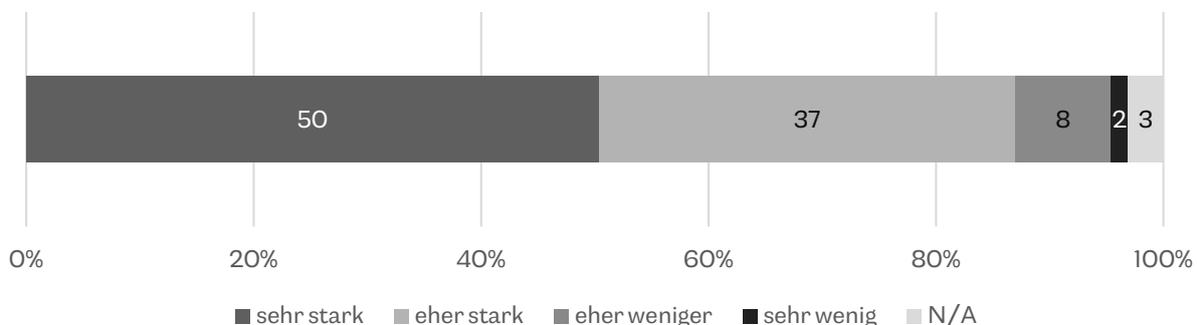


Abb. 7: Austausch zwischen Schüler\*innen (n=131).

Auch die Beobachtung einer Projektumsetzung und Analysen der Projektbeispiele zeigen, dass das soziale Lernen ein wichtiger Aspekt der Projekte mit Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen ist, da Schüler\*innen in der großen Mehrheit der Projekte in Gruppen gemeinsam arbeiten (M7 2021, M3/I 2021, M3/PB 2019/20). Darüber hinaus sind die Schüler\*innen im Projektprozess aus Perspektive der Befragten „sehr selbstständig“ (41%) bzw. „eher selbstständig“ (48%) tätig.

Insgesamt gaben die Künstler\*innen überwiegend positive bis sehr positive Rückmeldungen über die Projektprozesse. So ergibt die quantitative Analyse, dass 75% der befragten Künstler\*innen die Zusammenarbeit mit den Schüler\*innen als „sehr positiv“, 22% als „positiv“ und nur 3% als „nicht so gut“ einstufen. Auch die Zusammenarbeit mit den Lehrer\*innen wurde zu 87% als „sehr gut“ beurteilt. Dabei gaben 43% der befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen an, dass die Lehrpersonen in alle Maßnahmen und Schritte der Projektarbeit involviert waren und 35% sahen die Lehrer\*innen vor allem in einer koordinierenden Rolle im Projekt (vgl. M5/OU 2021). Hierbei ist auch darauf hinzuweisen, dass die Projekterfahrungen zeigen, dass gegenseitige Wertschätzung und das Vertrauen zueinander ausschlaggebende Faktoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind (PSW 2021).

Im Hinblick auf die Rollenverteilung zwischen Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Künstler\*innen zeigt sich, dass die Digitalisierung eine klassische Aufteilung aufbricht und auch Lehrer\*innen und Künstler\*innen bzw. Kulturvermittler\*innen von Schüler\*innen digitale Medienkompetenzen lernen können. Grundsätzlich gilt, dass Medieninhalte von jeder Person produziert werden können. Die COVID-19-Pandemie verändert die Perspektiven noch um ein weiteres, denn auch Lehrpersonen mussten und müssen sich aktuelle Medienkompetenzen aneignen. Es erfolgt ein Rollenwechsel und eine Aufweichung der klassischen Lehr-Lern-Hierarchien (PSW 2021). So beschreiben ein\*e Künstler\*in/Kulturvermittler\*in und ein\*e Lehrer\*in, wie sie durch die Schüler\*innen ebenfalls neue digitale Medienkompetenzen erwerben.

„Und da habe ich auch von den Schüler\*innen wieder etwas gelernt, und zwar Videomethoden, die ich vorher noch gar nicht kannte: Screenrecording auf dem Handy, wie man das macht, was es für Programme gibt, dass das, was

man auf dem Handydisplay hat, aufgenommen wird – da habe ich etwas mitgenommen, was ich jetzt für meine Projekte anwende.“ (M3/TEL 2021)

„Die [Schüler\*innen] werden immer besser, und ich nicht. [...] Ich habe gerade von einer Schülerin eine Graphic Novel bekommen, [die sie] mit einer Handy-App gemacht [hat], wo ich mir denke: ‚Wie? Das kann man am Handy machen? Oh Gott‘.“ (M3/TEL 2021)

Zusammenfassend können die Projektprozesse im Rahmen des OeAD-Themenschwerpunktes hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen als sehr positiv beurteilt werden. Das Zusammenspiel der genannten Projektcharakteristika, d.h. die Förderung des sozialen Lernens, die Selbstständigkeit der Schüler\*innen, das Aufbrechen der Lehr-Lern-Hierarchien und die Möglichkeit, neue Perspektiven und Rollenverständnisse durch Externe zu generieren, können auch als hilfreiche Arbeitsschritte verstanden werden, um die Teilhabe der Schüler\*innen im Projektprozess und die Reflexionsfähigkeit durch neue Perspektiven zu fördern. In diesem Sinn entsprechen diese allgemeinen Charakteristika der Zusammenarbeit mit Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen also auch dem Verständnis von Kultureller Bildung und digitaler Medienkompetenz, wie es im vorangegangene Unterkapitel skizziert wurde und wie es dem Themenschwerpunkt zu Grunde liegt.

### 3.2.2 VERWENDUNG DIGITALER TOOLS

Insgesamt wird im Themenschwerpunkt zwischen dem Einsatz digitaler Medien und Mittel und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Digitalisierung unterschieden. Die interne Evaluation des OeAD zeigt, dass von den insgesamt 2637 Projekten, die zwischen 2019 und 2021 zum Themenschwerpunkt eingereicht wurden, 540 Projektleiter\*innen, d.h. 20%, angaben, dass im Projekt inhaltlich zum Thema Digitalisierung gearbeitet wurde. Bei 1154 Projekten, d.h. 44%, wurde angegeben, dass digitale Medien während der Durchführung im Einsatz waren (vgl. M3/TEL 2021). Hier zeigt sich bereits eine Bandbreite über Auffassungen, ab wann von der Vermittlung von Medienkompetenz gesprochen werden kann. Während manche Künstler\*innen explizit mit digitalen Künsten arbeiteten, haben andere lediglich digitale Mittel zur Umsetzung des Projektes verwendet.

Hinsichtlich der genauen technischen bzw. digitalen Mittel, die in den Projekten eingesetzt wurden, zeigt die quantitative Umfrage unter den Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen, dass insbesondere das Smartphone (63%) und andere digitale Endgeräte wie Laptops und Tablets (25%) verwendet wurden. Neben dem Smartphone waren vor allem digitale Technologien für Film und Fotografie ein beliebtes digitales Medium, ebenso wie Programme für Sounds und Musik. Unter anderem dem Distance-Learning geschuldet waren in den meisten Projekten auch Office-Programme und Kommunikationstools in Verwendung. Eher selten war der Einsatz von Mitteln der Programmierung und IT sowie Technologien für Architektur und Modellbau. Dabei sind kleinere Unterschiede in den jeweiligen Schularten und nach dem Alter der Schüler\*innen zu erkennen. In Volksschulen wurden insbesondere digitale Endgeräte wie Laptops und Tablets verwendet, wohingegen Smartphones oder digitale Kommunikationstools keine so große Rolle spielten (vgl. M5/OU 2021).

Interessante Daten liefert die interne Evaluation des OeAD hinsichtlich der Aufschlüsselung nach Kunstsparten. Denn Kunstsparten, in denen digitale Medien häufig bei der Projektdurchführung eingesetzt wurden, sind die Medienkunst, Film und Fotografie sowie Radio. Darüber hinaus wird eine generelle Unterscheidung im Einsatz digitaler Mittel nach Kunstsparten erkennbar (vgl. ZRE 2019/20, S. 9).

- In den Bildenden Künsten wurden die Möglichkeiten der Gestaltung mit digitalen Mitteln mehrfach für einen Prozess des Experimentierens eingesetzt.
- In den Darstellenden Künsten, d.h. in der Musik, im Theater und im Tanz, kamen digitale Mittel oft in der Präsentation der Projektergebnisse vor.

Abgesehen von den digitalen Mitteln hat sich die interne Evaluation auch die Verteilung des Themas der Digitalisierung nach Sparten angesehen. Hier ist erkennbar, dass in den Kunstsparten, in denen digitale Medien häufig bei der Projektdurchführung eingesetzt wurden (Medienkunst, Film und Fotografie sowie Radio) auch Digitalisierung verhältnismäßig oft thematisiert wurde. Am wenigsten inhaltlich und technisch zum Themenschwerpunkt gearbeitet wurde demnach in den Sparten Theater, Musik und Literatur (vgl. ZRE 2019/20).

### 3.2.3 SOZIALE ASPEKTE UND INTERAKTION IM DIGITAL-ANALOGEN RAUM

In der Befragung von Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen haben 45% angegeben, dass sich ihr Projekt auch mit Aspekten von Digitalisierung beschäftigt hat. Dabei ist die Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremddarstellung bzw. Wahrnehmung in den Sozialen Medien am wichtigsten. 58% der Befragten, die angaben, dass Digitalisierungsaspekte ihrem Projekt eine Rolle spielten, sagten, dass Selbst- und Fremddarstellung in den Sozialen Medien, Cybermobbing etc. Themen waren, mit denen sich die Schüler\*innen auseinandergesetzt haben. Dazu haben 56% der Befragten, deren Projekt Digitalisierungsaspekte berücksichtigt hat, angegeben, dass sie mit den Schüler\*innen Themen der Kommunikation und Interaktion im (post-)digitalen Zeitalter behandelt haben (s. Abb. 8).

Die Relevanz von Aspekten der Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Interaktion und Kommunikation im digitalen Raum wurde auch durch die Beobachtung einer Projektumsetzung und durch die Gespräche mit Lehrenden und Künstler\*innen bestätigt. So hat es den beteiligten Schüler\*innen im beobachteten Projekt insbesondere gefallen zu lernen, wie Techniken von Fotografie und Film für Instagram genutzt werden können (M7). Auch in der Diskussion mit Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen wurden verschiedene Punkte hinsichtlich der Selbst- und Fremddarstellung und Interaktionen in den Sozialen Medien diskutiert. Ein\*e Künstler\*in/Kulturvermittler\*in betonte, wie präsent das Thema Cybermobbing und die Gefahren des Austausches im digitalen Raum in den Lebenswelten der Schüler\*innen sind, wohingegen auch die positiven Potenziale der sozialen Medien hinsichtlich der eigenen Identität genannt wurden. Ein\*e andere\*r Lehrer\*in berichtete ebenfalls davon, dass ihr künstlerisches Projekt (im Bereich Theater und Film) die Gefahren der digitalen Welt thematisierte und das Thema Safer Internet bei den Schüler\*innen sehr präsent gewesen sei (M6/I/4).

„[...] so Themen wie Cybermobbing sind ja schon ganz lange total präsent. Also die Kinder und Jugendlichen wissen es meistens, dass der digitale Raum ein Raum ist, in dem man sich auch verbrennen kann, in dem einem auch etwas Schlimmes zustoßen kann und in dem Austausch nicht immer sicher ist.“ (M6/F/2)

„Wenn es jetzt z.B. im Bereich Sexualität, Genderidentität etc., wenn man sich das anschaut, da gibt es einen riesengroßen Diskurs auf TikTok, wo Menschen von ihren persönlichen Erfahrungen sprechen, um andere zu ermutigen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und sich auch zu öffnen und Dinge zu normalisieren, Dinge in einen gesellschaftlichen Austausch zu bringen, dazu beizutragen, dass über Themen überhaupt gesprochen wird. Da sehe ich eigentlich die Online-Medien als ein sehr, sehr stark begünstigendes Element.“ (M6/F/2)

Die Kommunikation und Interaktion in und zwischen digitalem und analogem Raum waren sowohl praktisch als auch inhaltlich ein Thema der Projekte. So war der Aspekt der Interaktivität im digitalen Raum bei vielen Projekten und aufgrund der COVID-19-Pandemie eine ganz praktische Frage, zum Beispiel durch gemeinsames Tanzen via Zoom, interaktives Theater oder digitalisiertes gemeinsames Planen von Projekten. Aber auch inhaltlich wurde das Thema digitaler Raum und Interaktion im Rahmen der umgesetzten Projekte bearbeitet. So wurden zum Beispiel Aspekte der sinnlichen Wahrnehmung und Interaktion im Digitalen, der Raumwahrnehmung sowie der digitalen Gestaltung thematisiert. Ein Beispiel bietet hier ein im Bereich der Architektur angesiedeltes Projekt, welches 2021 mithilfe von digitalen Medien Themen der Digitalisierung und des Raums behandelt hat. Ebenso wurden die Verbindungslinien zwischen globalen und digitalen Räumen gezogen und besprochen. Diese Verknüpfung wurde z.B. durch ein Projekt zum Thema Weltraum und Weltraumschrott gezogen. Andererseits wurde wiederholt auch mit Augmented Reality gearbeitet. (M3/ÜV 2021)

### Mit welchen Aspekten von Digitalisierung hat sich das Projekt auseinandergesetzt?

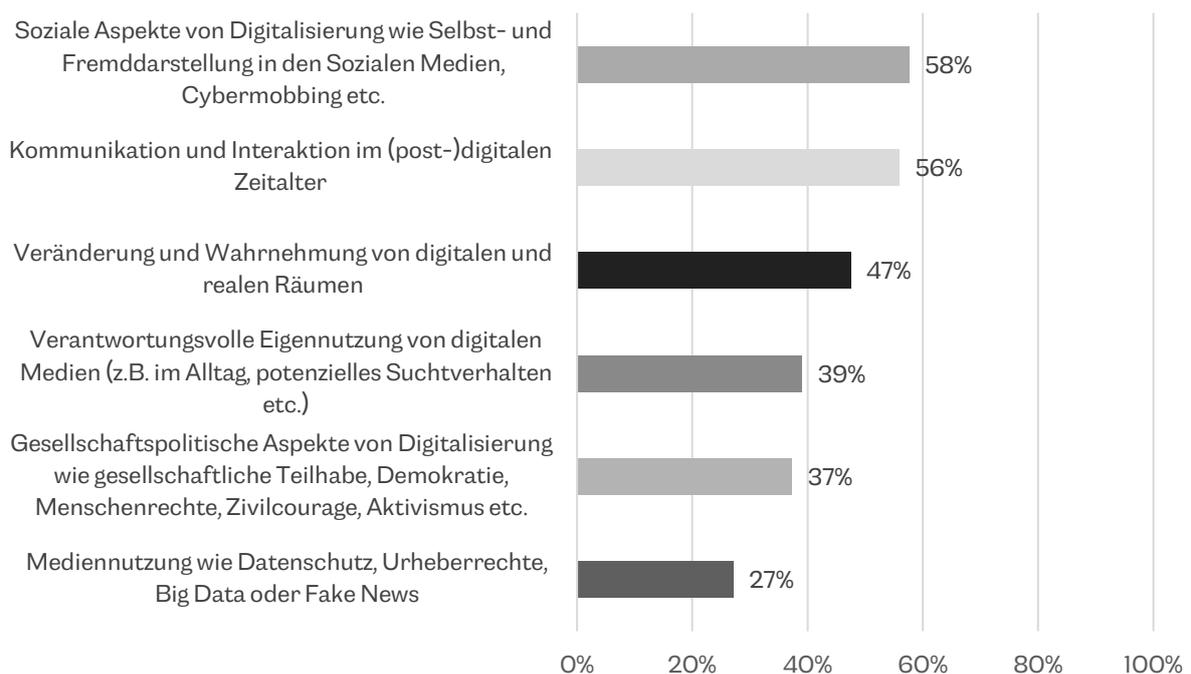


Abb. 8: Aspekte der Digitalisierung (Mehrfachantworten; n=59).

In diesem Sinn ist die analog-digitale Transformation und die Vermischung zwischen analoger und digitaler Welt ein zentrales Thema im Bereich der Digitalisierung, z.B. in der analogen und digitalen Kommunikation, bei analoger und digitaler Musik oder in der Vermischung zwischen analogen und digitalen Texten.

Ein gemeinsamer Nenner der thematischen und praktischen Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Digitalisierung ist dabei die Ermächtigung der Schüler\*innen: „Die Schüler\*innen wachsen über sich hinaus.“ (M6/I/4) Auch die Fokusgruppe zeigte, dass den Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen in der Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung und digitaler Mittel die Ermächtigung der Schüler\*innen sehr wichtig ist, um ihnen die Fähigkeiten zu vermitteln, sich selbstständig und sicher im analog-digitalen Raum zu bewegen. So wird sowohl von Projekten, in denen die Auseinandersetzung mit Digitalisierung im Vordergrund stand, als auch bei Projekten, die vor allem online umgesetzt wurden, betont, dass Empowerment bei den Schüler\*innen gefördert wird und werden soll:

„Es ist ein Medium, in dem viel kommuniziert wird, es ist ein digitaler Raum, in dem sehr viel Leben mittlerweile stattfindet, und ich möchte zur Mitgestaltung dieses Raumes ermächtigen und ihnen Werkzeuge in die Hand legen und ihnen Knowhow vermitteln, mit denen sie ein bisschen Souveränität und Sicherheit in diesen Medien und diesem Raum erhalten.“ (M6/F/2)

„Ich glaube, im Tanz, ist das Wichtigste, Selbstsicherheit zu fördern. Darstellende Künste haben doch die Möglichkeit dieses ‚Wo stehe ich?‘, ‚Wo steht der andere?‘, ‚Wo ist meine Grenze?‘, ‚Wie weit gehe ich?‘, diese soziale Kompetenz, dieses dauernd Spielen mit im Mittelpunkt Sein, sich zurücknehmen, mit dem anderen, dieses Üben beginnt schon im Volksschulalter, die Kleinen bis zu den Großen. Und da die Selbstsicherheit, meine Meinungen vertreten, aber trotzdem für die anderen da sein, da ist, glaube ich, Tanz ein gutes Übungsfeld, sowohl analog als auch digital.“ (M6/F/2)

### 3.2.4 PROJEKTE IN ZEITEN DER PANDEMIE

Ein entscheidendes Charakteristikum der Projekte des Themenschwerpunktes war ihre Umsetzung in Zeiten der COVID-19-Pandemie. So war ab dem zweiten Halbjahr der Umsetzung des Themenschwerpunktes die Lebenswelt der Schüler\*innen von Distance Learning geprägt. Auf diese Weise beschleunigte die COVID-19-Pandemie den Ruf nach Medienkompetenzbildung, da sie die Notwendigkeit der Vermittlung digitaler Fähigkeiten verschärfte. Auch ein\*e Lehrer\*in, die mit ihrer Schulklasse an einem Projekt teilnahm, bestätigte den dringenden Bedarf an Vermittlung von Medienkompetenzen aufgrund der Anforderungen durch die Pandemie (M7).

Abb. 9 veranschaulicht, wie die Pandemie die Projekte aus Sicht der befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen beeinflusste. Dabei wird deutlich, dass 41% der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen angaben, dass das durchgeführte Projekt durch die Pandemie Einbußen erfuhr. Knappe 34% der Teilnehmenden gaben an, dass das Projekt hybrid gestaltet war, während 22% der Umfrageteilnehmenden ihr Projekt auf ein rein digitales Projekt umstellten. Nur 21% der Beteiligten erfuhren durch die

Pandemie keinerlei Änderungen, während 24% der Kunstschaffenden angaben, dass durch die Pandemie sogar neue Möglichkeiten für ihre Projekte entstanden sind (s. Abb. 9).

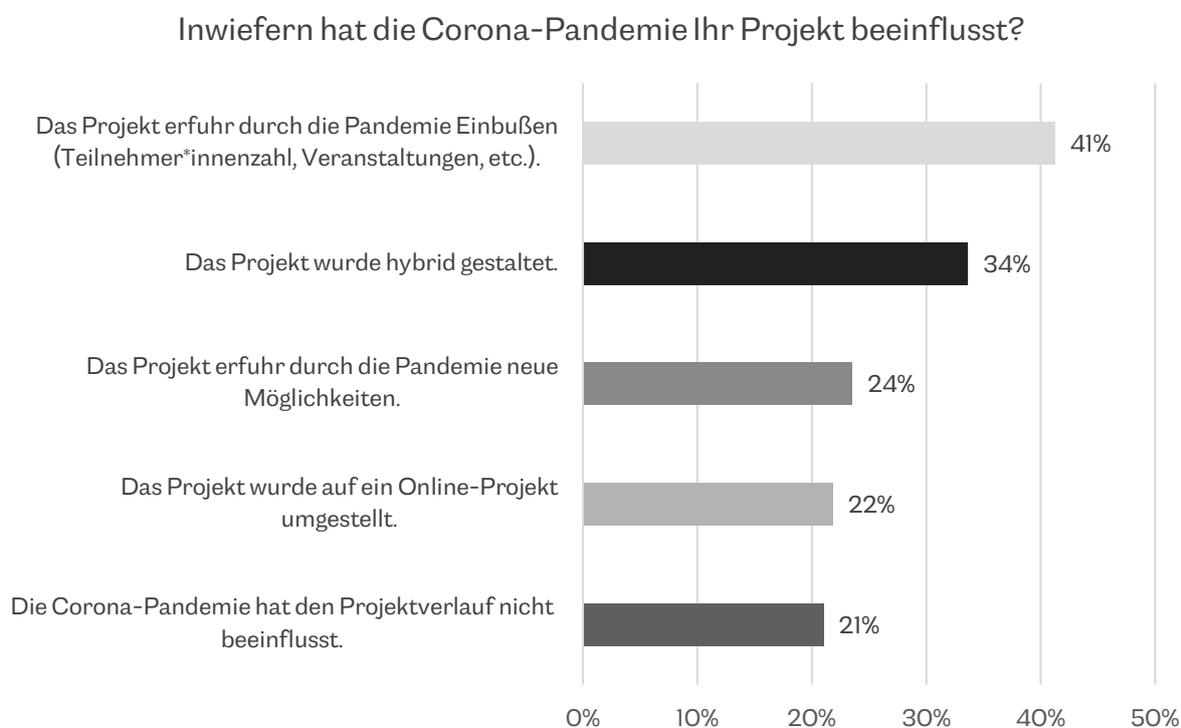


Abb. 9: Einfluss der Corona-Pandemie auf die Projekte (Mehrfachantworten; n=119).

Hinsichtlich des Einsatzes digitaler Mittel in den Projekten des Themenschwerpunktes ist auch die Tatsache interessant, dass einige Projekte nun hybrid durchgeführt wurden. Durch die Online-Durchführung der Projekte zu Medienbildung hat man sich auf doppelter Ebene mit digitalen Medien auseinandergesetzt. Einerseits beschäftigte man sich mit digitaler Medienkompetenz anhand von Programmen, Tools etc., andererseits erfolgte die Durchführung der Projekte online (LT 2020). Das heißt, es fand eine doppelte Medienkompetenzbildung sowohl durch die explizite Befassung mit digitalen Themen als auch implizit durch die Anwendung digitaler Medien statt.

Dabei kann angemerkt werden, dass manche Projekte mit digitalen Mitteln umgesetzt wurden, aber nicht explizit inhaltlich zu Aspekten der Digitalisierung gearbeitet wurde. Das bedeutet, dass Medienkompetenzen implizit durch die Nutzung dieser erlernt wurden, die explizite Auseinandersetzung mit digitalen Medien oder gesellschaftlichen Themen zu Digitalisierung dabei jedoch nicht im Vordergrund stand. Interessant ist in den Ergebnissen der Online-Umfrage auch, dass bei den Projekten eine leichte Abnahme vom Wintersemester 2019 bis zum Sommersemester 2021 hinsichtlich der konkreten Auseinandersetzung mit Aspekten der Digitalisierung zu erkennen ist (s. Abb. 10).

### Hat sich Ihr Projekt mit spezifischen Aspekten der Digitalisierung auseinandergestezt?

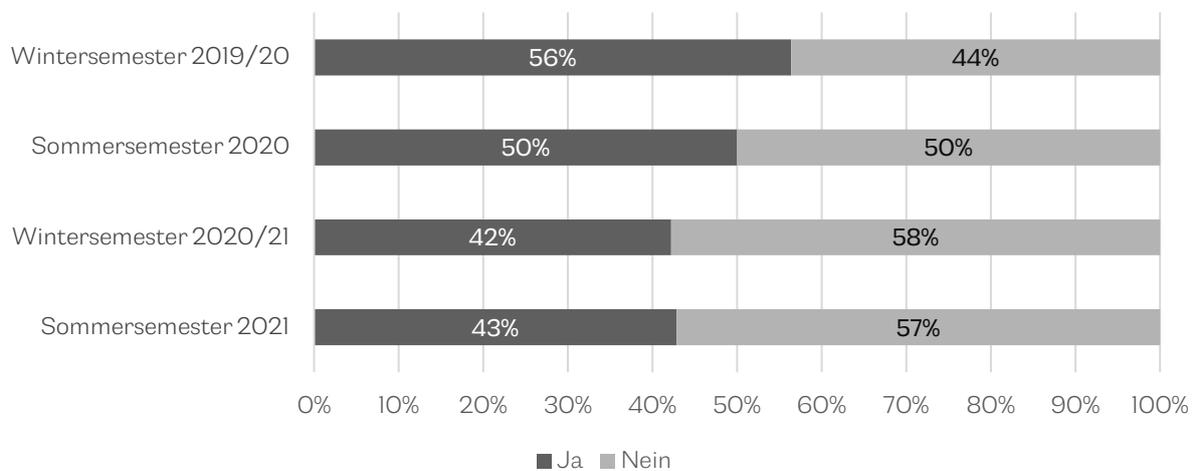


Abb. 10: Auseinandersetzung mit Digitalisierung nach Schulsemestern (n=132).

Durch die COVID-19-Pandemie stiegen die Forderung und der Bedarf nach Medienkompetenz – insbesondere auch bei Schüler\*innen. Inwiefern die Projekte zu digitaler Medienkompetenz beitragen, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass die Umsetzungsprozesse der Projekte den Schüler\*innen die Möglichkeit bieten, neue Perspektiven und Rollenverständnisse durch Externe zu generieren. Darüber hinaus ist in den spezifischen Themen von Digitalisierung, mit denen sich die Projekte auseinandersetzten, ein Schwerpunkt auf soziale Aspekte und Interaktion im digital-analogen Raum zu erkennen. In diesem Sinne entsprechen die Projektcharakteristika dem Verständnis von Kultureller Bildung und digitaler Medienkompetenz, wie es dem Themenschwerpunkt zu Grunde liegt, und beinhalten das Potenzial, kritische und reflexive kulturelle Teilhabe zu fördern.

Die Pandemie bedeutete für die Projekte des Themenschwerpunktes, dass viele Projekte online oder hybrid durchgeführt werden mussten. Durch die Online-Durchführung setzte man sich auf zweifache Weise mit Digitalisierung auseinander, indem man sich sowohl mit Programmen, Tools und/oder inhaltlichen Aspekten der Digitalisierung beschäftigte, als auch die Projektprozesse selbst online durchgeführt wurden.

### 3.3 Fortschritte im Erwerb digitaler Medienkompetenz

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage, welche Resultate im Themenschwerpunkt „More than Bytes“ des OeAD auf Grundlage der durchgeführten Erhebungen zu erkennen sind. Dabei beziehen sich die Ergebnisse insbesondere auf den Fortschritt im Bereich digitaler Medienkompetenz. Medienkompetenz wird hierbei, wie zu Beginn erläutert, auf den unterschiedlichen Ebenen des Medienkompetenzmodells nach Baacke (z.B. 1996) verstanden.

#### 3.3.1 EXKURS: DIGITAL NATIVES?

Um den Fortschritt der beteiligten Schüler\*innen beurteilen zu können, ist auch interessant einzuschätzen, auf welchen Vorkenntnissen die

*„Man spricht von diesen Digital Natives und manche Dinge haben sie schnell drauf, aber es gibt vieles, was sie nicht können [...]. Sobald es ein bisschen komplexer wird, wird es sehr schwierig.“ (M6/F/2)*

„More than Bytes“-Projekte aufbauten. Dazu zeichnet sich in den erhobenen Daten ein durchwachsendes Bild. Einer-

seits schilderten die Befragten, dass die Schüler\*innen über reichhaltige Medienkompetenzen verfügten. So beschrieb ein\*e Befragte\*r, dass alle Jugendlichen der Klasse, in der sie\*er gearbeitet hat, einen Laptop besaßen und sich gut damit auskannten (vgl. M6/F/1). Andererseits berichteten die Befragten von völlig fehlender Medienkompetenz von Schüler\*innen, bei denen das einfachste Googlen nicht funktionierte (vgl. M6/I/3). Die Daten aus der Online-Befragung der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen indizieren wiederum gute Vorkenntnisse hinsichtlich der digitalen Mittel bei den Teilnehmenden (s. Abb. 11).

Welche Vorkenntnisse hinsichtlich der verwendeten digitalen Mittel /Tools waren insgesamt bei den Schüler\*innen vorhanden?

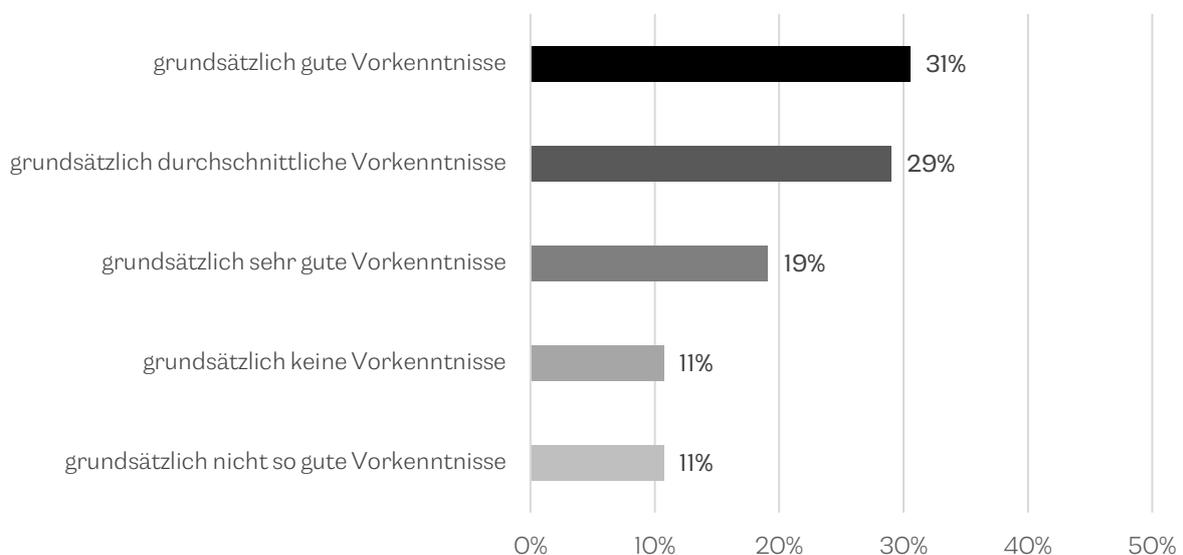


Abb. 11: Vorkenntnisse der Schüler\*innen (n=131).

Jedoch wurde sehr oft von den verschiedenen Beteiligten deutlich gemacht, dass die Medienkompetenz der Jugendlichen als Digital Natives sehr einseitig sei und vor allem auf der Nutzung digitaler Medien und Mittel basiere. Bei Schüler\*innen existiere eine Konsumation von digitalen Medien ohne kritisches Wissen und Gestaltungskompetenzen (vgl. M3/TEL 2021):

„Es steckt auch sehr wenig Know-how dahinter, also sie kennen es alle und sie konsumieren es, aber herstellen können es die wenigsten. [...] Das ist eben auch so wichtig, dass die Schüler/innen so etwas auch immer selber ausprobieren, damit sie sehen, was für eine Arbeit dahintersteckt, dass das nicht so leicht ist und dass nichts so schnell, schnell geht.“ (M3/TEL 2021)

Die Aussage verdeutlicht, dass die Ebene der Nutzung über der des aktiven Gestaltens oder der Kunde und Kritik von Medien steht. Die Schüler\*innen als Digital Natives beherrschten einerseits viele Kompetenzen automatisch, aber hatten andererseits wenig reflektiertes Wissen über ihr Tun. Es ist somit ein Missverhältnis zwischen intensiver Konsumation von digitalen Medien einerseits und einer verengten Nutzungsperspektive andererseits zu erkennen. Folgende Passage bestätigt noch einmal den Überhang der Nutzungskompetenz gegenüber anderen Fähigkeiten der Medienbildung:

„Also die SchülerInnen sind Digital Natives, aber in meinem Fall relativ oberflächlich, muss man sagen. Ein Beispiel ist z.B., dass Fotos oder Videos per E-Mail an mich nur nach einer Erklärung geschickt werden können, also das, was so ein Basisding ist, ist teilweise gar nicht vorhanden. Das haben sie einfach vor dem Distance Learning offenbar nicht gebraucht. Sie kommunizieren über WhatsApp, Instagram und TikTok, aber so ein PDF zu erstellen, das an jemanden zu schicken, einen Text zu schreiben usw., also diese Basics, würde ich sagen, haben sie jetzt erst lernen müssen. Und nur weil sie viel digitale Medien konsumieren, finde ich, heißt es noch nicht, also sie brauchen trotzdem irrsinnig Infos. Also allein [...] was wird überhaupt angeschaut oder auf Instagram wird irrsinnig viel konsumiert, aber vielleicht gar nicht auf einer reflexiven Ebene, sondern es wird konsumiert und reproduziert.“ (M6/F/1)

Die Erwartungen an Jugendliche als sogenannte Digital Natives werden insofern irritiert, als erstens kein reflektierter und breitgefächerter Umgang mit Medien vorhanden ist und zweitens auch kaum Wissen über alltägliche Gebrauchsfunktionen, beispielsweise von Office-Programmen, vorherrscht. Auch die zusammenarbeitenden Künstler\*innen bestätigen diesen Mangel an Kenntnissen. Lehrkräfte sehen in dieser einseitigen Medienkompetenz einen Lernbedarf:

„Ich glaube, das Konsumieren, das können sie, aber dieses aktive Anwenden und auch, ich glaube, da ist ganz wichtig, dass da eine Anleitung in Form von Pädagogen und Pädagoginnen, Lehrkräften passiert, weil sie oft planlos sind.“ (M6/I/3)

Vor dem Hintergrund dieses konstatierten Lernbedarfs stellt sich die Frage, welchen Beitrag der OeAD-Themenswerpunkt zum Erwerb digitaler Medienkompetenzen leisten konnte. In der Untersuchung dieser Fragestellung wurde das Medienkompetenzmodell von Baacke (z.B. 1997) operationalisiert, der zwischen Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkunde und Medienkritik unterscheidet.

Insgesamt beobachteten zwischen 62% und 79% der befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen auf allen Ebenen von Medienkompetenz Fortschritte bzw. große Fortschritte bei den Schüler\*innen. Es ist daher von einem grundsätzlich starken Lernfortschritt aus Sicht der Befragten auszugehen.

Im direkten Vergleich des (Lern-)Fortschrittes auf den Ebenen von Medienkompetenz ist zu erkennen, dass am meisten große Fortschritte im Bereich der Mediengestaltung und Medienkritik beobachtet wurden. 29% der befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen sahen große Fortschritte bei der Mediengestaltung und 20% große Fortschritte im Bereich der Kompetenzen der Medienkritik. Im Bereich der Mediennutzung und Medienkunde beobachteten jeweils 12% der Befragten große Fortschritte. Der starke Lernfortschritt im Bereich der Mediengestaltung könnte damit erklärt werden, dass die Vermittlung von digitalen Medienkompetenzen in den Projekten auf sehr praktische und in kreativ-gestalterischer Form stattfindet. So sind die erlangten Kompetenzen auch eher diesem Bereich zuzurechnen.

Vor dem Hintergrund eines insgesamt als stark eingeschätzten Lernfortschrittes ist der Anteil der Befragten, die keinen bzw. wenig Fortschritt im Bereich der Medienkunde und Medienkritik sahen, vergleichsweise groß. 24% bzw. 22% der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen konnten auf diesen Ebenen nur wenig bzw. gar keinen Fortschritt erkennen. Darüber hinaus enthielten sich 14% bzw. 13% der Befragten einer Einschätzung. Wenn man davon ausgeht, dass Medienkunde und Medienkritik Kompetenzbereiche darstellen, die eher über eine inhaltlich-theoretische Auseinandersetzung vermittelt werden, können auch diese Ergebnisse durch den eher kreativ-gestalterischen als inhaltlich-theoretischen Charakter von „More than Bytes“-Projekten erklärt werden (s. Abb. 12).

Bitte schätzen Sie den Fortschritt der Schüler\*innen in folgenden Bereichen durch das Projekt ein:

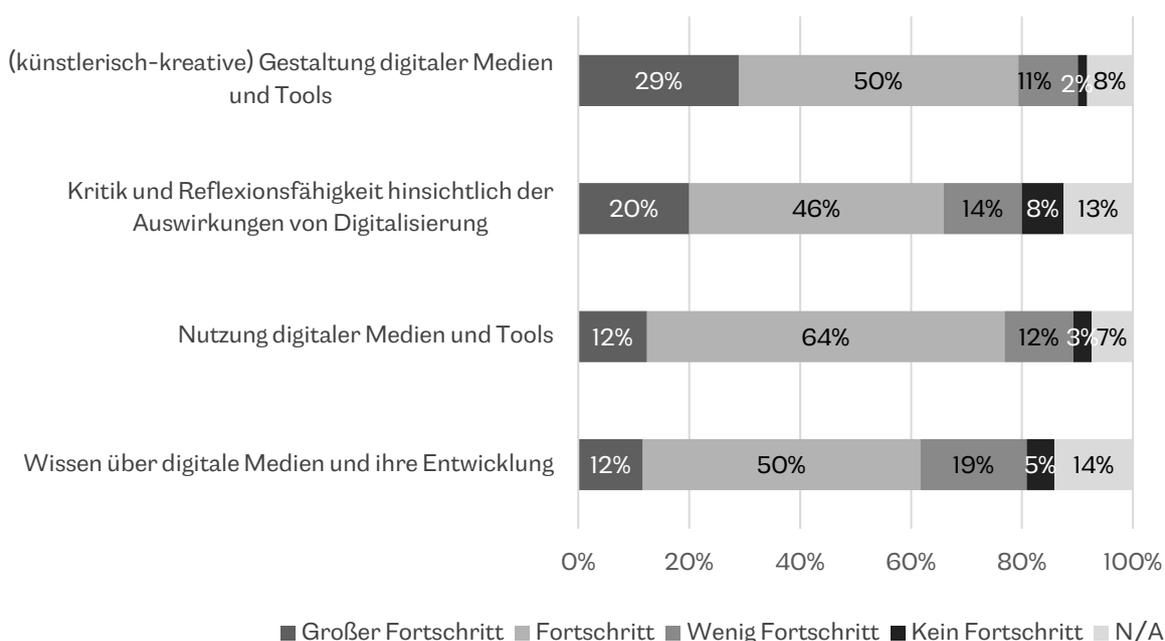


Abb. 12: Entwicklung bestimmter Bereiche von Medienkompetenz (n=120-121).

### 3.3.2 VON EINER PASSIVEN MEDIENNUTZUNG ZUR AKTIVEN MEDIENGESTALTUNG

In Zusammenhang mit der Tatsache, dass den Schüler\*innen von den Befragten eine eher passive Mediennutzung attestiert wurde, sind die Ergebnisse der Online-Umfrage hinsichtlich des Fortschritts im Bereich der Mediennutzung anzuführen. Die befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen wurden gebeten, den Beitrag ihrer Projekte hinsichtlich des Erwerbs von Nutzungskompetenzen einzuschätzen. Dabei wurden unterschiedliche Nutzungskompetenzen nach Baacke (1997) angeführt. Diese reichen von den Kenntnissen der Anwendungsmöglichkeiten, über Wissen an technischen Möglichkeiten und Fähigkeiten zur interaktiven und kommunikativen Nutzung bis hin zu Kompetenzen im Bereich des Verstehens und Interpretierens von Medien. Eine Unterscheidung zwischen „passiver“ und „aktiver“ Nutzung ist dabei schwer möglich. Was die Gebrauchsfunktionen digitaler Mittel betrifft, so stimmten 43% der Befragten zu, dass die technischen Fähigkeiten der Schüler\*innen durch das Projekt erweitert wurden, und weitere 39% stimmten eher zu. Fast ebenso viele Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen stimmten der Aussage zu oder eher zu, dass Kenntnisse über Anwendungsmöglichkeiten erweitert wurden. Hinsichtlich der Kompetenz, digitale Medien zu verstehen, stimmten 27% der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen zu und 47% eher zu, dass diese im Projekt gefördert wurden. Kenntnisse über die Nutzung kommunikativer und interaktiver Medien sahen 27% deutlich gefördert und weitere 31% stimmten dieser Aussage eher zu (s. Abb. 13).

Inwiefern konnte das Projekt zu folgenden Kompetenzen der Mediennutzung beitragen?

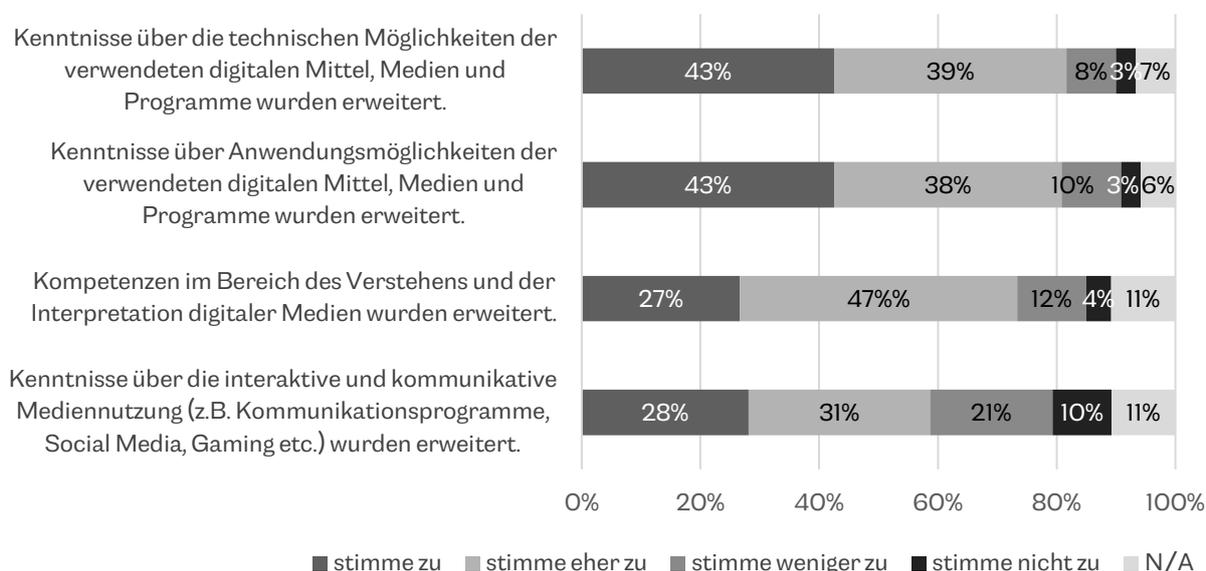


Abb. 13: Entwicklung der Mediennutzungskompetenz (n=120-121).

Es wird in den Gesprächen und der Analyse der Projektbeispiele deutlich, dass ein Unterschied zwischen Projekten besteht, die aufgrund der COVID-19-Pandemie über Onlinekommunikationstools durchgeführt wurden, und Projekten, die sich zusätzlich spezifischen digitalen Programmen, zum Beispiel der Film-, Foto- oder Musikbearbeitung, widmeten. Im Fall des ersten Typs von Projekten bezog sich der

Lernfortschritt vor allem auf die interaktive und kommunikative Nutzung der Kommunikationstools wie Zoom als „Nebenprodukt“ oder auf die Kompetenzerweiterung bei Office-Programmen.

Im Fall des zweiten Typs findet der Kompetenzerwerb deutlicher in Form von Mediengestaltungskompetenzen statt, denn in den hierbei besprochenen Projekten werden explizit digitale Medien verwendet, um künstlerisch tätig zu sein. Beispielhaft kann ein Projekt angeführt werden, in dem die Schüler\*innen einen Trickfilm produzierten und das eigenständige Arbeiten, z.B. durch das selbstständige Gestalten mittels digitaler Medien, umfassende Lernprozesse anregte.

„Dieses einfach wirklich so Kennenlernen, wie man einen Film machen kann, wie man das Trickfilmelement und das Videoelement einsetzt, das Schneiden, der Ton [...], sie haben auch 99 Geräusche gemacht und aufgenommen und dann ausgewählt, was zu welcher Szene passt. [...] Das ist halt einfach ein Sich-Ermächtigen, ein Anwenden. Das ist nicht nur Zuschauen und Zuhorchen.“ (M6/1/2)

Indem die Projekte des OeAD Themenschwerpunktes insgesamt einen Fokus auf die künstlerisch-kreative Tätigkeit und Zusammenarbeit mit Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen legen, ist es auch naheliegend, dass am meisten Lernfortschritt auf der Ebene der Gestaltung von und mit Medien von den befragten Künstler\*innen und Kulturschaffenden gesehen wird (s. Abb. 12). Die detaillierte Erhebung zum Beitrag der Projekte zu Kompetenzerwerb im Bereich der Mediengestaltung zeigt, dass dabei ein Fokus auf der kreativ-künstlerischen Gestaltung liegt. Über 80% der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen stimmten der Aussage zu oder eher zu, dass ein Lernzuwachs in Bezug auf eine künstlerisch-ästhetischen Gestaltung zu erkennen war, während einem Beitrag zur Kompetenzerweiterung in den Bereichen der innovativen und produktiven Gestaltung 45% ganz und 34% eher zustimmten (s. Abb. 14).

### Inwiefern konnte das Projekt zu folgenden Kompetenzen der Mediengestaltung beitragen?

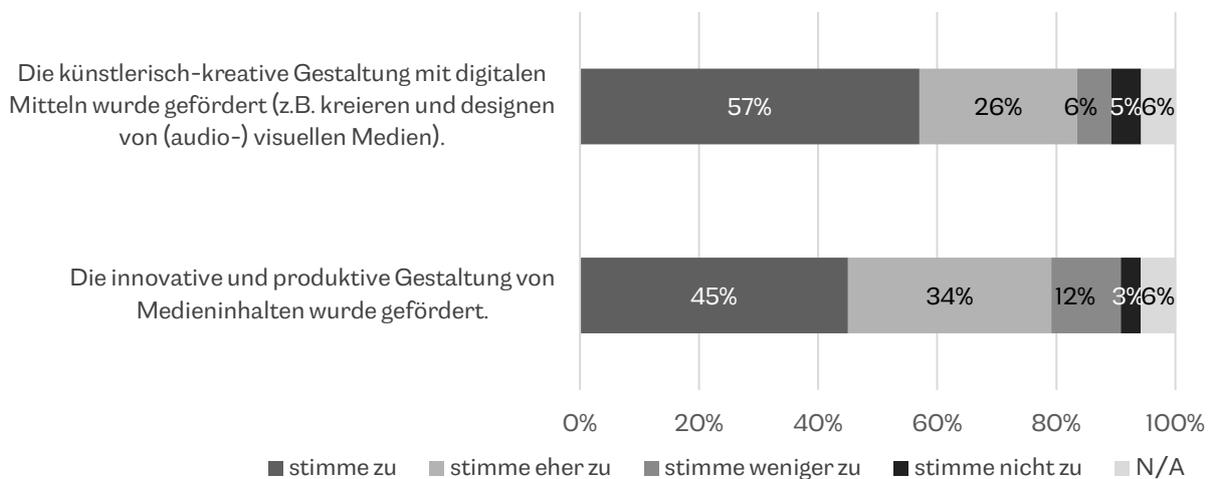


Abb. 14: Entwicklung der Mediengestaltungskompetenz (n=120-121).

Anschließend an das Ergebnis, dass die künstlerisch-kreativen Projekte des Themenschwerpunktes etwas mehr Fokus auf das Gestalten als auf das Nutzen von digitalen Medien legen, ist auch im Bereich der

Medienkunde zu beobachten, dass insbesondere praktisches Wissen vermittelt wird. Dabei ist generell zwischen zwei Ebenen der Medienkunde zu unterscheiden:

„Die Medienkunde, die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme umfaßt [sic!]. Sie kann zweifach ausdifferenziert werden: a Die informative Dimension umfaßt [sic!] klassische Wissensbestände [...]; b die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können.“ (Baacke 1997, S. 98f.)

In diesem Sinn wurde in der Evaluation zwischen den unterschiedlichen Ebenen des Wissens – informativ und instrumentell – unterschieden. Der quantitativen Befragung der beteiligten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen zufolge stimmten rund 80% der Teilnehmenden der Aussage ganz oder eher zu, dass ihr Projekt eine instrumentelle Vertiefung des Anwendungs- und Nutzungswissens mit sich brachte, während zwei Drittel der Aussage ganz oder eher zustimmten, dass ihr Projekt dazu beigetragen hat, das informative Basiswissen bzgl. aktueller Medien zu erweitern (s. Abb. 15). Da aber auch 27% der Befragten dieser Aussage weniger oder gar nicht zustimmten, entsprechen diese Angaben der Erkenntnis, dass im direkten Vergleich zwischen den Medienkompetenzbereichen auf Ebene der Medienkunde insgesamt am wenigsten Lernfortschritte von den Befragten beobachtet wurden.

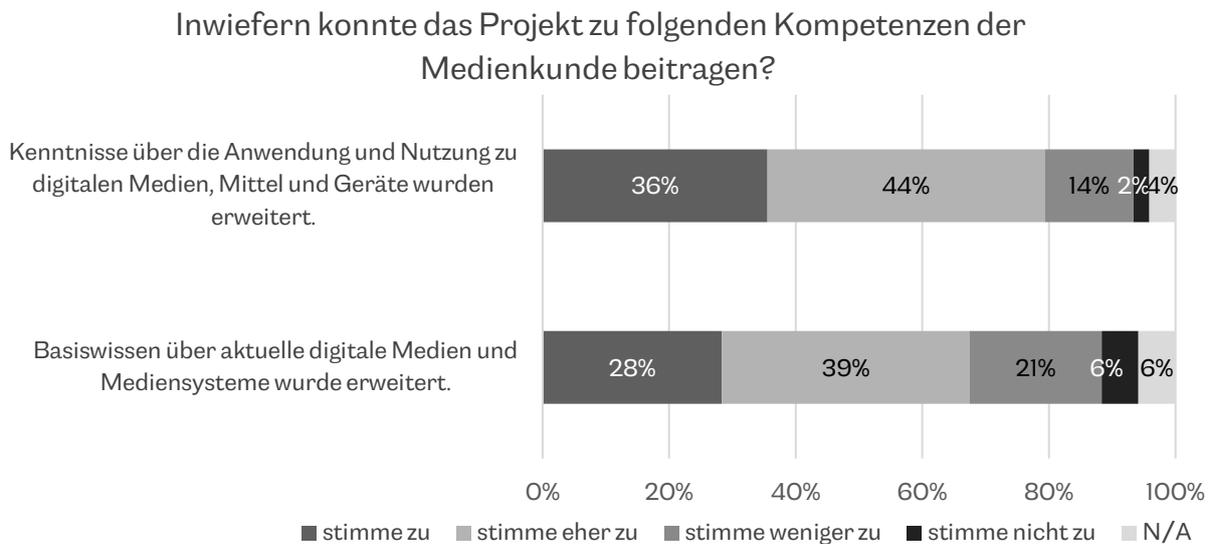


Abb. 15: Entwicklung der Medienkundekompetenz (n=120-121).

Daran ist auch ein tendenzieller Überhang zum angewandten und praktisch erlernten Wissen zu erkennen, was sich in den Aussagen der Befragten widerspiegelte. Die Vermittlung des Wissens fand dabei nicht als ein direktes Einweisen oder Unterrichten statt, sondern durch ein indirektes Erlernen während der Arbeitsprozesse des Projektes:

„Die Medien sind, ich sage einmal, das Mittel zum Zweck und sie lernen mehr, als sie in einem halben Jahr oder Jahr in einem EDV-Kurs lernen würden, aber sie wissen das gar nicht so. Im Anschluss dran haben sie dann selbstständig so kurze Videos immer wieder im Kunstunterricht gemacht und einfach die Scheu verloren. Das ist einfach so eine Handwerksgeschichte geworden und die Kinder sind noch im Mittelpunkt.“ (M6/1/2)

„Die Digitalisierung ist ein Hilfsmittel.“ (M6/1/4)

In der beobachteten Umsetzung eines Projekts wurden die Einflüsse von Digitalisierung auf das Thema Arbeit diskutiert. Dafür wurden unter anderem in einem Workshop die historischen Ursprünge von Robotern im Bereich der Arbeit erlernt. Insgesamt ist aber auch hier anzumerken, dass die Wissenserweiterung vor allem indirekt stattfand. Das wird auch dahingehend bestätigt, dass die befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen den Lernfortschritt im Bereich der Medienkunde allgemein mit 16% niedriger einschätzen als auf anderen Ebenen von Medienkompetenz.

### 3.3.3 MOMENTE DER AUSEINANDERSETZUNG UND MEDIENKRITIK

Wie schon hinsichtlich des Verständnisses von Kultureller Bildung und digitaler Medienkompetenz in Kapitel 3.1 deutlich wurde, ist ein immanenter Bestandteil von Medienkompetenz die Fähigkeit zur Kritik und Reflexion, insbesondere wenn es um den Zusammenhang von Kultureller Bildung und Medienpädagogik geht: „Menschen dazu zu befähigen, diese Gesellschaft kritisch zu betrachten, an ihr aktiv handelnd teilzuhaben und sie mitzugestalten“ (Demmler 2017, S. 17). Der Vergleich der empirischen Daten mit der Literaturanalyse bestätigte diese Tendenz.

Inhalte dieser Facette von Medienkompetenz sind zum Beispiel die Bewusstseinsbildung sowohl im Hinblick auf die eigene, persönliche Mediennutzung ebenso wie auf die Kommunikation und den Umgang miteinander. Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Selbstverantwortung im digitalen Raum in Bezug auf Medieninhalte und ihre Verbreitung sowie auf Aspekte des Datenschutzes etc. Ebenso gilt es, die Auswirkungen und Begleiterscheinungen der Digitalisierung zu reflektieren. Außerdem wird unter kritischer Medienkompetenz eine reflexive Auseinandersetzung mit Medieninhalten verstanden. Bürgermeister (2017, S. 9) formuliert pointiert: „Der souveräne, kritisch-kreative Medienumgang gilt als Schlüsselkompetenz der modernen Mediengesellschaft.“

In Bezug auf die Frage, inwiefern Kompetenzen der Kritik und Reflexionsfähigkeit gelehrt wurden, konnte herausgefunden werden, dass 36% der befragten Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen der Einschätzung zustimmten, dass ihr Projekt zur Förderung der bewussten Wahrnehmung des Selbst und zur Selbstverortung in der digitalisierten Welt beitragen konnte. Weitere 36% stimmten dieser Aussage eher zu. In den anderen Bereichen von Medienkunde ist die Skepsis der Befragten, inwiefern ihr Projekt einen Beitrag leisten konnte, vergleichsweise größer. Über die Hälfte der Befragten stimmten ganz oder eher zu, dass ihre Projekte einen kritischen Zugang in der Medienkonsumation und Eigennutzung förderten, dass sie einen kritischen Umgang hinsichtlich Datenschutzes, Urheberrechten und ähnlicher Themen unterstützten und dass eine analytische Erfassung und Reflexion gesellschaftlicher Auswirkungen der Digitalisierung gefördert wurde. In diesen Bereichen sahen aber auch viele der Befragten keinen bzw. wenig Beitrag durch die Projekte. Ein großer Teil der Befragten stimmte den entsprechenden Aussagen wenig oder nicht zu bzw. enthielt sich einer Einschätzung (s. Abb. 16). Diese hohe Skepsis ist nur im Bereich der Medienkritik erkennbar und entspricht auch dem direkten Vergleich des eingeschätzten Lernfortschritts zwischen den Bereichen von Medienkompetenz (s. Abb. 12). Ein Grund, weshalb gerade im Bereich der Medienkritik mehr Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen keinen oder wenig Fortschritt

beobachteten, könnte darin liegen, dass sie diesen Bereich als sehr wichtig erachteten (s. Abb. 4) und damit die entsprechenden Fragen besonders (selbst-)kritisch beantworteten. Außerdem könnte dies damit zu tun haben, dass für diese Bereiche der Medienkritik eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Aspekten der Digitalisierung wichtig ist, diese aber nicht in allen, sondern nur in 45% der Projekte der Befragten stattgefunden hat.

### Inwiefern hat das Projekt zu folgenden Kompetenzen im Bereich der Kritik- und Reflexionsfähigkeit der Schüler\*innen beigetragen?

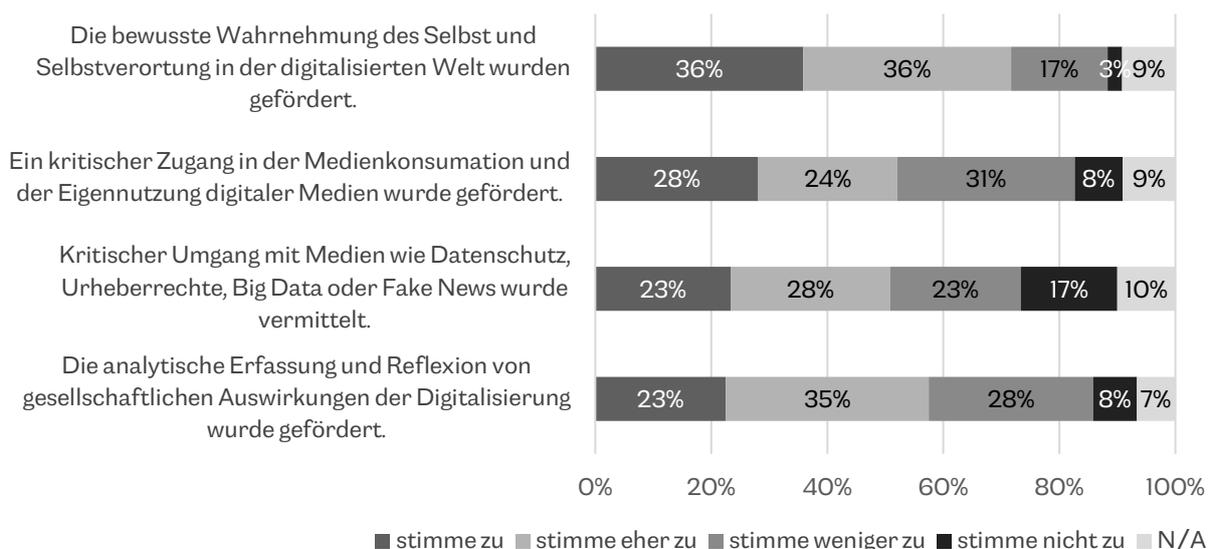


Abb. 16: Entwicklung der Medienkritikkompetenz (n=120-121).

In Abb. 16 wird verdeutlicht, dass die Selbstverortung im digitalen Raum eine tragende Rolle bei der Vermittlung spielte, was auch schon hinsichtlich der Aspekte von Digitalisierung, mit denen sich die Projekte auseinandergesetzt haben, betont wurde (siehe Kapitel 3.2). Ein Grund dafür scheint die maßgebliche Rolle der Digitalisierung in den Lebenswelten der Schüler\*innen zu sein. Denn durch den Einbezug von Elementen, die bereits in der Alltagswelt der Schüler\*innen verankert sind, können diese von ihrem vorhandenen Wissen profitieren und das neu erlernte Wissen mit ihren Alltagswelten verknüpfen und dadurch selbstbestimmter handeln (M7).

Die folgende Aussage eines\*r befragten Künstlers\*in bzw. Kulturvermittlers\*in zeigt, wie Kunst dabei als Medium des Anstoßes zur Reflexion für eine selbstbestimmte Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen in der digitalen Welt dienen kann.

„Kunst und die Vermittlung von Kunst ist etwas, über das soziale und gesellschaftliche Prozesse reflektiert werden können und reflektiert werden. Es ist auch ein Ausdruck von sozialen Verhältnissen und von dem, was im Leben von uns Menschen einfach passiert. Und ich glaube, da ist es ganz, ganz wichtig, auch zu einem kritischen Kunst- und Medienkonsum anzuregen und die Kinder und Jugendlichen auch dazu ermutigen, ihren Konsum und auch ihre eigenen kreativen Prozesse zu reflektieren. Gerade für den Umgang mit dem digitalen Raum ist es superwichtig, die Medien kritisch beobachten zu können und hinterfragen zu können, denn nur dann kann man auch sicher mitgestalten, ohne sich selbst oder anderen zu schaden. Und das ist immer ein ganz wichtiger Teil für mich in der

Vermittlung, weil um mich zu trauen, um was beitragen zu können, um in einem digitalen Diskurs irgendwie auch handlungsfähig zu sein, muss ich das Medium so gut kennen, dass ich auch weiß, wie ich damit umgehen kann. Auch diese Kreativität mit dem Medium entsteht erst dann, wenn ich es einmal kritisch betrachtet habe, wenn ich unterschiedliche Sichtweisen kenne, unterschiedliche Herangehensweisen, unterschiedliche Methoden, dann kann ich mit einem Material kreativ umgehen und auch aus mir heraus selbstermächtigt und eigenmächtig mit diesem Material umgehen und es formen.“ (M6/F/2)

Dass das Teilziel des Themenschwerpunktes, Momente der Kritik- und Reflexionsfähigkeit bei den Schüler\*innen zu ermöglichen, mit diesen kreativen Anstößen erreicht wird, kann auch anhand der Aussagen der Fokusgruppenteilnehmenden rekonstruiert werden. So definierten die Befragten als Erfolg ihres Projekts, dass es den Schüler\*innen gelungen ist, ihre „Wahrnehmung zu reflektieren und Sprache dafür zu finden“, dass „ein inhaltliches Konzept angenommen und mit eigenen Bilderwelten verknüpft wurde“ und dass die „Vorstellungskraft und das Einlassen auf Möglichkeitsräume und zukünftige Szenarien“ gefördert werden konnte (M6/F/1). Auch Interviews mit den Lehrenden bestätigen, dass die Fähigkeit zur Reflexion einen zentralen Bestandteil der Medienkompetenz darstellt (M6/I/4).

Dabei ist nochmals hervorzuheben, dass die Förderung der Kritik- und Reflexionsfähigkeit, die in der Anwendung der digitalen Medien in einer kreativ-künstlerischen Weise passierte, auch eng in Zusammenhang mit Aspekten des sozialen Lernens und Teilhabens steht. Denn neben Punkten der Reflexion und Wahrnehmung haben die Teilnehmenden der Fokusgruppen auch folgende Aspekte als Erfolge ihres Projekts definiert: Das „gemeinsame Lernen“ und der „Austausch untereinander“, „mehr Mut und neue Ausdrucksmöglichkeiten“ sowie mehr „Motivation zur Artikulation“ (ebd.).

Das Datenmaterial zeigt auch, dass die Elemente der Medienkritik mehrheitlich in indirekter Form in die Projekte eingeflossen sind. Das heißt, dass die Facetten der Medienkunde, wie sie oben abgefragt wurden, nicht direktes Thema in der Auseinandersetzung der Projekte waren. Nur wenige Projekte hatten zum Beispiel spezifisch mit Fragen der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu tun. Dabei stellten ein Projekt zur Körperlichkeit in sozialen Medien und ein Projekt zu Architektur im digitalen und analogen Raum Ausnahmen dar. In den meisten Projekten geschah die Förderung der Reflexionsfähigkeit mittelbar, indem z.B. in einem Radioprojekt oder Filmprojekt (technische) Kenntnisse zur Mediengestaltung erworben wurden, die dann aber wiederum zur Möglichkeit der eigenständigen Auseinandersetzung und Reflexion auf gesellschaftlich-mediale Themen führten.

Die Analyse zeigt, dass die Lehrpersonen und die beteiligten Künstler\*innen und Vermittler\*innen den Schüler\*innen einen wenig reflektierten und einseitigen Umgang mit Medien attestieren. Darüber hinaus konnten sie kaum Wissen über alltägliche Gebrauchsfunktionen, beispielsweise zu Office-Programmen, beobachten. Auf diese Weise hat die COVID-19-Pandemie die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkompetenz nochmals verdeutlicht. In diesem Kontext konnten die Projekte des Themenschwerpunktes, in der Einschätzung der Befragten, vor allem zu Lernfortschritten der Schüler\*innen in den Bereichen der Mediengestaltung beitragen. Das kann damit erklärt werden, dass die Fortschritte der

Schüler\*innen stark von der Ausrichtung der Projekte abhängen. Da die Kompetenzvermittlung in den Projekten oft auf sehr praktische Art und in kreativ-gestalterischer Form stattfindet, sind damit auch die erlangten Kompetenzen eher diesen Bereichen zuzurechnen.

## 3.4 Wirkungszusammenhänge

Im folgenden Kapitel sind die Erkenntnisse der Evaluation und ihre Zusammenhänge im Hinblick auf die leitenden Fragestellungen zugespitzt. Ausgehend von den Evaluationsergebnissen zu Ausgangspunkten und Grundlagen (Kapitel 3.1), Charakteristika der Projektprozesse (Kapitel 3.2) und erkennbaren Fortschritten hinsichtlich der Medienkompetenz (Kapitel 3.3) wird hierbei im Spezifischen auf die zu beobachtende Wirkungen hinsichtlich des Erwerbs digitaler Medienkompetenz, der eingesetzten Methoden und des Mehrwerts Kultureller Bildung eingegangen.

### 3.4.1 MEDIENKOMPETENZ ALS „NEBENEFFEKT“

*„Das selbstständige Lernen, diese Eigenverantwortung, v.a. im Sinne von Projektunterricht [...] Auch dieses gemeinsam etwas zu machen. Diese künstlerische Umsetzung merkt man schon, dass sie einfach lernen, diesen Formenreichtum der Kunst zu erkennen.“ (M6/I/1)*

Eine leitende Fragestellung der vorliegenden Evaluation war, wie der Erwerb von Medienkompetenz im Themenschwerpunkt stattgefunden hat. Diese Frage nach dem „Wie“ des Erlernens

der Medienkompetenz kann relativ eindeutig dahingehend beantwortet werden, dass durch die Ausführung künstlerisch-kreativer Projekte Medienkompetenz „nebenbei“, durch einen „learning-by-doing“-Modus vermittelt wurde.

Dieser „learning-by-doing“-Modus zeichnete sich dadurch aus, dass digitale Tools und Medien vor allem Mittel zum Zweck waren, um das künstlerische Projekt umzusetzen (vgl. (M6/I/3). Darüber hinaus ist Selbstständigkeit als ein wichtiger Faktor dieser indirekten Prozesse zu erkennen. So wurde Medienkompetenz oft durch das selbstständige Durchführen der Projekte entwickelt. Dieses Heranführen an Selbstverantwortung und Selbstständigkeit ist wiederum eine essentielle Kompetenz im Hinblick auf Medien, wie auch Reinwand-Weiss formuliert:

„Was bedeutet es, Herr der eigenen Biografie zu sein angesichts von unglaublichen Möglichkeiten, aber auch angesichts von zunehmenden Kontrollverlusten in Hinblick auf Algorithmen und Künstliche Intelligenzen, die wir nur ansatzweise verstehen und kaum beherrschen?“ (Reinwand-Weiss 2019, S. 4)

Auch die Online-Umfrage bestätigt dieses Ergebnis: 76%% der Befragten sahen die künstlerisch-kreative Reflexion als den Weg an, durch den Medienkompetenz gefördert wurde. 46% der Befragten gaben an, dass Medienkompetenz durch die implizite Begegnung mit bestimmten Tools erworben wurde. Für 40% der Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen kam es zu einer expliziten Vermittlung von Medienkompetenz (s. Abb. 17).

### Wie wurde Medienkompetenz erworben?

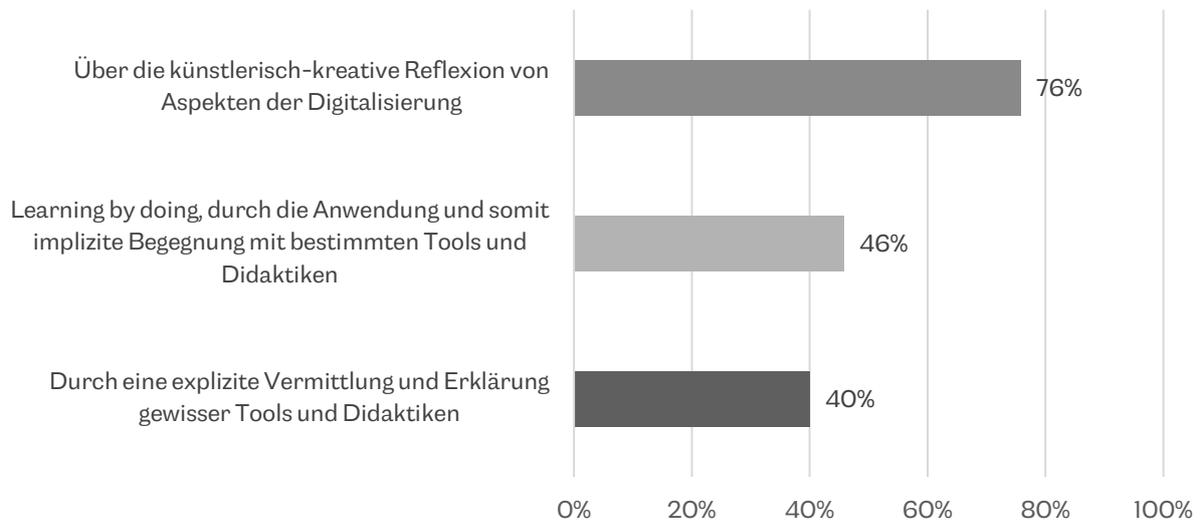


Abb. 17: Wege des Erwerbs der Medienkompetenz (Mehrfachantworten; n=131).

Digitale Medienkompetenz wird im Themenschwerpunkt also vor allem durch ein indirektes Lernen erworben, welches in Projekten der Kulturellen Bildung stattfindet. Eine explizite Vermittlung digitaler Kompetenzen ist seltener vordergründig. Teilweise wird bereits das Verwenden von Onlinekommunikationstools als ausreichende Beschäftigung mit Digitalisierung gesehen. Die Methoden der Kulturellen Bildung dienen als Vermittlungsinstrument. Aus diesem Grunde wird im folgenden Kapitel näher darauf eingegangen, wie die künstlerisch-kreativen Projekte gestaltet waren.

#### 3.4.2 METHODEN DER KULTURELLEN BILDUNG

Insgesamt können in den Projekten entlang des Zusammenspiels von Kultureller Bildung einerseits und digitaler Medienkompetenz andererseits folgende Typen an Projekten unterschieden werden:

- Online durchgeführte künstlerische Tätigkeiten

Damit sind künstlerische Tätigkeiten gemeint, die aufgrund der COVID-19-Pandemie online durchgeführt wurden, aber ursprünglich analog konzipiert waren. Beispielhafte Projekte waren hierbei ein Kalligrafieworkshop, ein Literaturprojekt oder ein Tanzprojekt (vgl. M3/PB 2019/20, M3/PB 2020/21, LT 20, LT 21). Was die Methode der Kulturellen Bildung angeht, waren es Projekte, in denen Schüler\*innen Techniken von Künsten erlernt haben. Der digitale Charakter des Projektes war die Onlinedurchführung. Durch den Transfer ins Digitale wurden Medienkompetenzen der Schüler\*innen geschult, die sich vor allem auf die Nutzung von digitalen Tools und Programmen, z.B. im Bereich der Onlinekommunikation konzentrierten.

- Online durchgeführte Vermittlungsprojekte mit Kulturinstitutionen

Ähnlich dazu sind Projekte, die vor allem als Vermittlungsangebot einer Kultureinrichtung zu verstehen sind. Ein Beispiel bietet hier ein Projekt, welches mit Lehrlingen von Jugend am Werk stattfand. Ziel war

es, während der Covid-19-Pandemie Begegnungen zu schaffen. Zunächst fand ein digitales Treffen zwischen Tischlerei-Lehrlingen und Vermittler\*innen des Technischen Museums Wien statt. Im Projekt ging es darum, die Selbstverortung der Jugendlichen im musealen Kontext zu schulen. Ein weiteres Projekt, das in diesem Zuge genannt werden kann, fand im Rahmen des Filmfestivals *Diagonale* statt. Dabei stand die Filmvermittlung für Lehrlinge im Mittelpunkt. Die Medienkompetenzen der Schüler\*innen werden in dieser Methodenrichtung vor allem durch das gemeinsame Treffen im digitalen Raum gefördert (vgl. M3/PB 2019/20, M3/PB 2020/21, LT 20, LT 21).

→ Digitale künstlerische Tätigkeit

Als weiterer Typ sind Projekte zu nennen, die explizit digitale Mittel für die Kunst einsetzen, anstelle lediglich auf digitale Mittel der Umsetzung zurückzugreifen. Ein Beispiel dafür ist ein Projekt zu programmierter Textilkunst. Die Schüler\*innen konnten in diesem Projekt Stofftaschen, T-Shirts und Turnbeutel mit ihren eigenen Entwürfen mittels Stickmaschine besticken. Das digitale Mittel zur Kunst war das Erlernen der Onlineprogrammierung der Stickmaschine (vgl. M3/PB 2019/20).

Ein anderes Beispielprojekt, welches digitale Mittel in der Kunst ins Zentrum stellt, war ein Medienprojekt zu Licht-Kunst. Mittels UV-Licht wurde auf Leinwänden gezeichnet, welche filmisch aufgenommen wurden. Der Schwerpunkt des Projekts lag bei der digitalen Dokumentation der Kunstwerke durch Fotografie und dem Anfertigen eines künstlerischen Films (vgl. M3/PB 2020/21).

Kennzeichnend für diese Variante der Vermittlung kultureller Bildung ist die spezifische Nutzung und Gestaltung mittels digitaler Medien. Die Medienkompetenzen der Schüler\*innen werden in den jeweiligen digitalen Bereichen explizit gefördert, beispielsweise im Bereich von Film und Fotografie.

→ Gemeinsame künstlerische Tätigkeit im digitalen Raum

Im Vergleich dazu können als vierter Typ von Umsetzungsbeispielen Projekte genannt werden, in denen Schüler\*innen gemeinsam im digitalen Raum künstlerisch tätig sind. Hinsichtlich des Ansatzes der kulturellen Bildung steht dabei ein gemeinsamer künstlerischer Prozess im Vordergrund, der durch ein besonderes Programm bzw. ein besonderes digitales Medium umgesetzt wird.

Ein Beispiel für diese Art von Projekten ist das „Game-Theater“. Dabei entwickelten Schüler\*innen gemeinsam ein sogenanntes „Game-Theater“, in welchem sie bekannte Elemente aus Videospiele mit einer theatralen (analogen) Handlung verknüpften und online aufführten. Analoge und digitale Elemente wurden im digitalen Raum zusammengeführt. Auch hier erlebten die Schüler\*innen durch den digitalen Transfer einen Lernprozess, indem sie Onlinekommunikation und Elemente der Gestaltung kennenlernen (vgl. ZRE 2019/20).

Ein weiteres Projekt, welches gemeinsam im digitalen Raum stattfand, war ein Projekt zu digitalem Schreiben. Hierbei wird mittels Kommunikationsmedien ein gemeinsamer digitaler Text gestaltet (M3/PB 2020/21).

Während künstlerische Projekte, die sich eher dem Bereich der Bildenden Künste (Malerei, Fotografie etc.) zuordnen lassen, vor allem Kompetenzen im Bereich der Mediengestaltung schulten, förderten Projekte im Bereich der Darstellenden Künste vor allem die Mediennutzung. Grund dafür war, dass insbesondere Darstellende Künste (z.B. Tanz, Musik etc.) ursprünglich analog angelegt waren und vor allem durch die coronabedingte Umstellung zur Onlinekommunikation einen digitalen Charakter bekamen. Die digitalen Kommunikationsfähigkeiten der Schüler\*innen wurden durch die Verwendung von digitalen Medien im Bereich der Onlinekommunikation und dem Verwenden von moderner Office-Software gestärkt. Die Medienkompetenzen konnten dadurch gefördert werden.

→ Künstlerische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen und Digitalisierung

Eine Bandbreite an Projekten widmete sich spezifischen Themen im Bereich Soziales, Gesellschaft und Politik. Dabei scheinen zwar nicht alle Projekte auf die Aspekte von Digitalisierung innerhalb dieser Themenbereiche eingegangen zu sein. Trotzdem zeichnet sich ein Typus an Projekten ab, die sich durch gesellschaftspolitische Thematiken auszeichneten *und* die in Zusammenhang mit Prozessen der Digitalisierung stehen (vgl. M3/PB 2019/20, M3/PB 2020/21, LT 20, LT 21).

Ein Beispiel ist im Bereich der Architektur angesiedelt, in dem Schüler\*innen sich mit innovativer Architektursprache und ihrer Auswirkung auf die Gesellschaft auseinandersetzten. In Verbindung mit den künstlerischen Elementen der Architektur wurden Diskurse über Social Media und Sprache (z.B. Cybermobbing) im digitalen Raum thematisiert. Digitaler Output war außerdem die Anfertigung von eigenen Audiobeiträgen der Schüler\*innen. Das Projekt ist beispielhaft für die Verbindung von gesellschaftlichen Themen mit Kunst und der Vermittlung von Medienkompetenzen.

Ein weiteres Beispielprojekt ist aus dem Bereich der Bildenden Kunst. Dabei arbeitete man mit digitaler Fotografie unter der Verwendung von Müll, die zu Kunst upgecycelt wurde. Ziel des Projektes war es, auf die Umweltverschmutzung im Weltraum aufmerksam zu machen. Zusätzlich wurden auch Genderthematiken durch das gemeinsame Besprechen und Inszenieren eines virtuellen Weltraums reflektiert (vgl. M3/PB 2020/21).

Insgesamt werden fünf Typen von Projekten im Bereich Kultureller Bildung unterschieden, die wiederum jeweils verschiedene Facetten in sich tragen. Medienkompetenzen werden dabei mehr oder weniger explizit vermittelt. Jedoch sind selbst Projekte, die ursprünglich analog angelegt sind, durch den Transfer in den digitalen Raum ein Beitrag zur Medienkompetenzentwicklung, da die Schüler\*innen durch die Onlinekommunikation digital geschult werden. Die COVID-19-Pandemie zeigt sich als ein spezifisches Charakteristikum der Projekte, weil durch die Pandemiebedingungen die Projekte neue digitale Aspekte entwickelt haben und digitales Lernen auf vielen Ebenen gefördert wurde, in denen es ansonsten nicht verankert gewesen wäre.

Explizite Wissensvermittlung bleibt in dieser Facette jedoch auf der Strecke. Offen bleibt die Frage, ab wann von einer Medienkompetenzvermittlung gesprochen werden kann, wenn bereits das bloße Nutzen

von Onlinekommunikationstools als Vermittlung verstanden wird. Zweifellos ist ein Lernzuwachs auch bereits beim Nutzen von digitalen Medien vorhanden; fraglich ist nur, ob dieser indirekt vermittelte Lernzuwachs bereits als Vermittlung digitaler Kompetenzen gelten darf. Eine explizite Vermittlung von Wissensbeständen zu Digitalisierung oder die explizite Reflexion zu Themen der Digitalisierung findet in den wenigsten Projekten statt. Vielmehr sind diese Methodenkompetenzen Beiprodukte der Projekte.

Es kann resümiert werden, dass Medienkompetenz durch den spielerisch erlernten Umgang mit Medien erworben und so ein selbstständig-reflexiver Umgang mit Medien und Digitalisierung gefördert wurde.

### 3.4.3 NACHHALTIGES LERNEN DURCH EINE KÜNSTLERISCH-KREATIVE HERANGEHENSWEISE

*„Das ist das Wichtige: die künstlerische Auseinandersetzung berührt, ist emotional. [...] aber wenn die Emotion, Empathie verloren geht – gerade Kunst ist Gefühl. Gerade dadurch kann man Schüler\*innen sehr gut erreichen, weil man merkt, dass sie berührt sind, dass sie auch stolz sind, etwas selbst, ein Kunstwerk erzeugt zu haben, zu präsentieren.“ (M6/I/1)*

Angelehnt an die eingangs zitierte Aussage von Jörissen (2019, S. 2), dem zufolge Digitalisierung nur kulturtheoretisch verstehbar sei, zeigen die folgenden Argumentationen den Mehrwert einer künstlerischen

Herangehensweise im Kontext von Digitalisierung in vielschichtiger Weise auf. Ein besonders wichtiger Punkt gestaltet sich im, wie bereits dargelegt, im Ermöglichen von Erfahrungen der Ermächtigung der Schüler\*innen. Schüler\*innen können sich durch die künstlerische Auseinandersetzung kreativ betätigen und durch die Erarbeitung eines ganzheitlichen Projektes an Selbstermächtigung erfahren. Die Wichtigkeit einer reflexiven Selbstverortung im digitalen Raum ist, wie in den Kapiteln 3.1, 3.2 und 3.3 argumentiert wurde, ein zentraler Aspekt der Medienkritik.

*„Kunst gehört unbedingt in die Schule, Kulturelle Bildung gehört an die Schule [...]. Die Schüler\*innen sind hungrig danach. Ich nenne es hungrig nach Kultur und hungrig nach Kunst.“ (M6/I/1)*

Eine zweite Wirkung, die durch den Einbezug kultureller Bildung erzielt wird, gestaltet sich in der Bandbreite an neuen Möglichkeiten, künstlerisch tätig zu sein.

*„Es gibt einen großen Gestaltungsraum im Digitalen, in dem man sich auch künstlerisch und kreativ bewegen kann, und es gibt viele digitale Gestaltungsmöglichkeiten [...], also ich glaube, dass digitale Kompetenz durchaus etwas sein kann, was auch zum künstlerischen Ausdruck und zum kreativen Arbeiten verhilft, und Kreativität kann ja nicht nur darin Ausdruck finden, etwas visuell Ästhetisches zu gestalten, sondern auch kreative Denkprozesse verfolgen zu können und zu hinterfragen und forschend und neugierig in eine Aufgabe hineinzugehen, und da bieten sehr viele digitale Herangehensweisen super viel Potenzial.“ (M6/F/2)*

Die Beziehung von Kunst und digitaler Welt wird als grundsätzlich positiv beschrieben, die zu neuen Denkprozessen anregt. Die bislang dominante binäre Gegenüberstellung von digitaler Medienkompetenz und Kunst ist aufgehoben. Kunst und Digitalität können miteinander stattfinden und sich als gemeinsamer Ausdruck verstehen, wie auch von Jörissen (2019) bestätigt. Die Medienkompetenz wird durch das künstlerische Tätigsein nebenbei erlernt.

Ein dritter Vorteil durch eine künstlerische Herangehensweise besteht in der Entschleunigung, die ein künstlerisches Projekt mit sich bringen kann. Die künstlerische Facette hilft dabei, dem schnellen Charakter der digitalen Welt mit einer reflexiv-nachhaltigen Weise entgegenzutreten:

„Sich Zeit nehmen für eine Situation, wirklich hinhören, hinspüren, ist so ein Thema, das gefühlt sehr konträr gegen die ganze Instagram-, Zooming-, ‘Everything is very fast’-Situation geht, und ja, egal, was für eine Sinneswahrnehmung es da gibt, bin ich sehr interessiert, wie man im Endeffekt da ein Interesse generiert in den Schüler\*innen, dass sie sich gerne damit beschäftigen und sich gerne darauf einlassen und dann auch eine eigene Erfahrung daraus ziehen, die sie dann mitnehmen können.“ (M6/F/1)

Ein sich auf das Medium Einlassen und ein Lernen mit allen Sinnen steht dem schnelllebigen digitalen Zeitalter als Pol der Ruhe entgegen. Die künstlerische Herangehensweise ermöglicht den reflexiven Charakter des digitalen Mediums.

Ein weiterer Aspekt, der für eine künstlerische Herangehensweise spricht, betrifft das erfahrungsbasierte ganzheitliche Lernen – welches einem nachhaltigen Lernen entspricht. Ein\*e Lehrer\*in beschreibt den Wert einer künstlerischen Vermittlung:

„Ich merke, alles, was künstlerisch verpackt ist oder spielerisch, emotional verpackt ist, bleibt in den Köpfen. Nicht nur in den Köpfen, sondern im Körper und Gedächtnis der SchülerInnen.“ (M6/I/1)

Künstlerisches Lernen ist somit ein ganzheitliches Lernen, das Erfahrungen der kulturellen Bildung ermöglicht, die ansonsten im straffen Lehrplan der Schulen verloren gehen und in der digitalen Welt aufgrund ihrer Schnelllebigkeit keinen Raum haben. Ein\*e weitere\*r Lehrer\*in schlussfolgert, dass die Teilnahme an künstlerischen Projekten der Klasse „guttue“ (M7). Künstlerische Projekte seien „wohltuend“ (ebd.) für die Klasse.

Mit Hinblick auf die Wirkungslogik des Themenschwerpunktes kann gefolgert werden, dass digitale Medienkompetenz vor allem durch ein indirektes Lernen über die Vermittlung von Projekten der Kulturellen Bildung erworben wird. Eine explizite Vermittlung digitaler Kompetenzen ist seltener vordergründig. Insgesamt können im Themenschwerpunkt folgende Typen an Projekten unterschieden werden: a) online durchgeführte künstlerische Tätigkeiten, b) online durchgeführte Vermittlungsprojekte mit Kulturinstitutionen, c) digitale künstlerische Tätigkeiten, d) gemeinsame künstlerische Tätigkeiten im digitalen Raum und e) künstlerische Auseinandersetzungen mit gesellschaftspolitischen Themen und Digitalisierung. Eine Begründung für die Potenziale einer künstlerischen Vermittlung von Medienkompetenz findet sich a) in der Tatsache, dass Kunst und Digitalisierung untrennbar miteinander verbunden sind, b) im Hinblick auf neue Potentiale durch digitale Lebenswelten, c) in der darin enthaltenen Ermächtigungsstrategie, d) in der nachhaltigen und ganzheitlichen Art der Vermittlung der Kompetenzen und e) im sozialen Charakter der künstlerischen Vermittlungsarbeit, die als äußerst positiv für das psychische Wohlbefinden der Zielgruppe beschrieben wurde.

## 4 SCHLUSSFOLGERUNGEN

### 4.1 Einordnung der Analyseergebnisse in den aktuellen Fachdiskurs

Die vorliegende Evaluation bezieht sich auf das Medienkompetenzmodell von Baacke (z.B. 1997). Die deutschsprachige geisteswissenschaftliche Diskussion zu Medienkompetenz ist von diesem Medienkompetenzbegriff geprägt (u.a. Hugger 2021; Swertz et al. 2016). Baackes Modell von Medienkompetenzbereichen spiegelt sich auch im Begriffsverständnis der OeAD-Programmverantwortlichen wider. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass in den letzten Jahren und vor dem Hintergrund eines allumfassenden gesellschaftlichen Digitalisierungsprozesses auch andere Begrifflichkeiten wie „digitale Kompetenzen“ oder „digitale Bildung“ Einzug in den Fachdiskurs gehalten haben. Diese, so Kritiker\*innen, bieten jedoch wenig Mehrwert für die Auseinandersetzung mit Medienkompetenz (Hugger 2021, S. 3; Vollbrecht 2018). Außerdem sind die Kompetenzbereiche von Baacke weiterhin eine zentrale Grundlage für wissenschaftliche Analysen zu Medienkompetenz und Kultureller Bildung (z.B.: Autenrieth/Nickel 2020; Bürgermeister 2017; Reinwand-Weiss 2019; Demmler 2017). Auf dieser Grundlage wurde der Erwerb (digitaler) Medienkompetenz in der vorliegenden Evaluation nach Baacke definiert und untersucht.

Die Analyse zeigte unter anderem, dass die befragten Lehrer\*innen, Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen insbesondere eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Medien in Form von Medienkritik als Ziel des Medienkompetenzerwerbs verstehen. Interessant ist, dass diese Betonung der Wichtigkeit von Medienkritik auch in der fachlichen Auseinandersetzung beobachtet werden kann. So merkt Niesyto an (2020, S. 35), dass die Medienkritik in den vergangenen Jahren aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen im medienpädagogischen Theoriediskurs wieder mehr an Relevanz gewonnen hat:

„Im gesamten medienpädagogischen Theoriediskurs fristete das Thema ‚Medienkritik‘ jedoch lange Zeit eher ein Schattendasein. Die Verschärfung medialer, sozialer und bildungsbezogener Problemlagen in der Gesellschaft führte in den letzten Jahren wieder zu einer stärkeren Berücksichtigung medienkritischer Fragestellungen, insbesondere was eine kritische Medien- und Gesellschaftsanalyse und damit verknüpfte Aufgaben für medienpädagogisches Handeln betrifft.“ (Niesyto 2020, S. 35)

Die zentrale gesellschaftliche Veränderung, in der diese Entwicklungen einzubetten sind, ist die Digitalisierung, die im relevanten wissenschaftlichen Fachdiskurs als kulturhistorischer Transformationsprozess verstanden wird. Da dieser grundlegend kulturelle Transformationsprozess das Alltagskulturelle verändert und neue Kulturtechniken erforderlich macht, nimmt Kulturelle Bildung darin eine Schlüsselrolle ein (Jörrissen/Kröner/Unterberg 2019; Rat für Kulturelle Bildung 2019). So eröffnet Kulturelle Bildung Erfahrungen, die Grenzen und Möglichkeiten der digitalen Grammatik aufzeigen und ein Bewusstsein dafür schaffen, was digitalisierbar ist und was nicht:

„Digitalisierung kann die Grundlagen der Welterfahrung zwar erweitern, aber nicht ersetzen. Vielmehr bedarf es der Kulturellen Bildung, da sie verdeutlicht, was die Welt jenseits ihrer Darstellung in den Binärziffern 1 und 0 ausmacht.“ (Rat für Kulturelle Bildung 2019, S. 7)

Gleichzeitig verändert Digitalität die Möglichkeiten und Methoden der Kulturellen Bildung. Die Kulturellen Bildungsprojekte des Themenschwerpunktes unterschieden sich zum Beispiel insofern von analoger Kultureller Bildung, indem digitale Mittel verwendet wurden und/oder eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Digitalisierung stattfand. Auf dieser Grundlage sind auch verschiedene Projekttypen des Themenschwerpunktes zu erkennen, einerseits künstlerische Projekte, die über online-Kommunikationstools durchgeführt wurden, und andererseits digitale künstlerische Tätigkeiten, die sich durch den Einsatz von digitalen Mitteln in der Kunst auszeichneten. Dies sind Beispiele, wie sich Kulturelle Bildung durch Digitalität verändert bzw. auszeichnet. Dazu identifiziert Nierstheimer (2021) drei Ebenen des Einflusses von Digitalität auf Kulturelle Bildung, nämlich die „ästhetische“, die „kommunikative“ und die „inhaltliche Ebene“ (Nierstheimer 2021, o.S.). Ähnlich strukturieren Jörissen und Unterberg (2019) vier Zusammenhänge von Digitalität und Kultureller Bildung. Als erstes nennen die genannten Autor\*innen den Lebensweltbezug, der für die Kulturelle Bildung jeher ein wesentliches konzeptionelles Merkmal war und durch die Digitalisierung die Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen großen Veränderungen unterliegt. Zweitens findet im Zuge der digitalen Transformation eine Erweiterung ästhetischer Praktiken und kultureller Phänomene statt, wie zum Beispiel Meshup, Memes, Youtube-Videos u.v.a. Drittens kann Kulturelle Bildung dazu beitragen, Digitalität umfassender zu erfahren und zu verstehen, als dies mit bloßen kognitiven Mitteln möglich wäre, und viertens kann Kulturelle Bildung dazu beitragen, eine kritische reflexive Haltung gegenüber der digitalen Transformation einzunehmen (Jörissen/Unterberg 2019, S. 18f.).

Dabei wird in der fachlich-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung und Digitalität in den vergangenen Jahren auch vermehrt der Begriff des Postdigitalen verwendet (vgl. Negroponte 1998; Cramer 2012; Morlok/Conrads 2014). Postdigitalität impliziert dabei einen kritischen Blick auf die digitale Transformation und zeichnet sich dadurch aus, dass Digitalisierung nicht länger als technologische Innovation verstanden wird, sondern als etwas, das schon stattgefunden hat und einen neuen Zustand von Medien, Kunst und Design beschreibt, der auch einen veränderten Blick auf die Beziehung von analogen und digitalen Medien eröffnet. Für die postdigitale Kulturelle Bildung heißt das, dass diese immer auch an der Schnittstelle und in der Überlappung von digitalen und physischen Bestandteilen zu denken ist (Ackermann/Egger 2021, S. 12). So haben auch die empirischen Daten der Analyse bestätigt, dass Medienkompetenz nicht mehr nur auf das Analoge oder das Digitale bezogen werden kann und dass die Beziehung dieser beiden Pole viele verschiedene Facetten hat. Ackermann und Egger definieren drei zentrale Potenziale für Kulturellen Bildung, die aus postdigitalen Kunstpraktiken abzuleiten sind und in Bildungsaktivitäten mitgedacht werden können: a) die Hybridität von Digitalem und Physischem, die diese Phänomene nicht als isoliert begreift und dadurch auch die Wahl des Grades digitaler Formen und Verfahren in Bildungsprozessen ermöglicht, b) eine Widerständigkeit gegenüber dem klassischen Begriff des Digitalen, die eine medienreflexive Technologienutzung ermöglicht und in interaktiven Erfahrungs-

momenten Konstrukte des Digitalen und der Machtverhältnisse durch digitale Technologien entlarven kann, sowie c) eine Multiperspektivität, die durch eine widerständige Aneignung von Technologien gefördert wird und ein Bewusstsein für Perspektivenvielfalt schaffen kann bzw. selbst eine Vielzahl von Perspektivwechseln durchführt (ebd., S. 12f.).

Diese Potenziale postdigitaler Kunstpraktiken für die Kulturelle Bildung sind das Resultat eines vierjährigen, vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojekts „Postdigitale Kunstpraktiken in der Kulturellen Bildung“, das von 2017 bis 2020 durchgeführt wurde. Parallel wurden auch andere Forschungsprojekte in Zusammenhang mit Fragen postdigitaler Kultureller Bildung gefördert. Dazu gehörte insbesondere das Projekt zu „Postdigitalen kulturellen Jugendwelten“. Zentrale Forschungsergebnisse der quantitativen Analyse im Rahmen dieses Projekts zeigen zum Beispiel, dass junge Menschen Künste sowohl analog als auch digital rezipieren, aber im Gegensatz zur Kulturrezeption bei der Kulturproduktion der Jugendlichen beobachtet werden kann, dass ein Drittel der 14- bis 24-Jährigen ausschließlich analog künstlerisch-kreativ ist. Gründe für den relativ hohen Anteil von Jugendlichen, die ausschließlich analog künstlerisch tätig sind, werden in fehlenden kulturellen Bildungsangeboten vermutet und bestätigt:

„Diese Vermutung wird bei einer bildungsspezifischen Differenzierung der Gruppe, die analog-digital künstlerisch-kreativ aktiv ist, unterstützt: Unter den Befragten, die eine mittlere oder hohe formale Bildung besitzen, waren je etwa die Hälfte schon einmal künstlerisch-kreativ im analog-digitalen Raum aktiv, unter denen niedriger Bildung jedoch nur etwa ein Drittel. Im Analogen ist dieser Unterschied in den Daten nicht ersichtlich. Offenbar bedarf es des digitalen und künstlerischen Kapitals des eigenen sozialen Umfelds und der Familie, um beide Ebenen – analog und digital – bedienen zu können, so lange analog-digitale kulturelle Bildungspraxis noch nicht innerhalb formaler und non-formaler Bildung angeleitet wird.“ (Keuchel/Riske 2020, S. 139)

Dieses Beispiel und die Betonung der Relevanz von Ressourcen für Kulturelle Bildung im post-digitalen Zeitalter (BKJ 2020) bestätigen, dass der Erwerb von (postdigitaler) Medienkompetenz deutlich vom Zugang zur postdigitalen Welt abhängig ist, wie das auch in der vorliegenden Analyse erkannt wurde. Um diesen Zugang abzusichern und die Erfahrungen der Corona-Zeit im Sinne einer digitalen Professionalisierung des Feldes zu nutzen, sollte, so das Positionspapier des BKJ, der kulturellen Kinder- und Jugendbildung ein kontinuierlicher digital-analoger Transformations- und Wachstumsprozess ermöglicht werden. „Hierzu bedarf es breit aufgestellter und nachhaltig abgesicherter Rahmenbedingungen – fachlich, institutionell, politisch und finanziell.“ (Ebd.)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die relevante Forschung auch bzw. insbesondere im post-digitalen Zeitalter Kulturelle Bildung als Möglichkeit versteht, gesellschaftliche Prozesse wie die digitale Transformation umfassender zu erfahren und zu reflektieren, als dies mit kognitiven Mitteln möglich wäre. Dies wiederum entspricht auch den Ergebnissen der vorliegenden Evaluation, die zeigt, dass der Mehrwert der künstlerischen Herangehensweise sich vor allem durch einen ganzheitlichen, reflexiven und sozialen Charakter des Lernens auszeichnet.

## 4.2 Empfehlungen

Pointiert zusammengefasst kann die Forschungsfrage, wie digitale Medienkompetenz im Themenschwerpunkt erworben wurde und welchen Mehrwert die künstlerisch-kreative Herangehensweise bietet, dahingehend beantwortet werden, dass

- Kompetenzförderung im Rahmen von „More than Bytes“ sich jeweils auf die spezifischen Eigenschaften des jeweiligen Projektes bezieht;
- Medienkompetenz vor allem in Form einer reflexiven Medienkritik verstanden wird und erworben wurde;
- Mediengestaltung eine zentrale Komponente des Themenschwerpunktes darstellt und Gestaltungskompetenzen vor allem projektspezifisch, insbesondere in Projekten der Bildenden Künste, erlernt wurden;
- eine Wissenserweiterung im Hinblick auf Medien vor allem anwendungs- und kompetenzorientierten Charakter hatte, aber weniger theoretisch-abstrakte Wissensvorräte behandelte;
- Nutzungskompetenzen im Bereich der Medien insbesondere aufgrund der pandemiebedingten Situation, die eine Übertragung der Projekte in den virtuellen Raum erforderte, geschult wurden;
- der Mehrwert in einer künstlerischen Herangehensweise sich vor allem durch einen ganzheitlichen, reflexiven und sozialen Charakter des Lernens auszeichnete, der die Schüler\*innen durch die vermittelte Selbstständigkeit ermächtigte.

Für eine potenzielle Weiterführung des Themenschwerpunktes ist zu überlegen, inwiefern die zentralen Wirkungslogiken des Programms noch verstärkt und Bereiche der Medienkompetenz, in denen weniger Fortschritte zu erkennen sind, intensiver gefördert werden können. So wurde die Kompetenzförderung im Bereich der Medienkritik in der vorliegenden Arbeit als ein zentraler Wirkungsstrang des Themenschwerpunktes identifiziert. Um diesen Strang noch zu verstärken, wäre insbesondere die Förderung von Projekten, die sich inhaltlich mit dem Thema Digitalisierung auseinandersetzen, von Relevanz. Demgegenüber steht der Aspekt der Medienkunde, der im Themenschwerpunkt bisher weniger zum Tragen gekommen ist und sich vor allem auf Handlungswissen im Bereich der Kompetenzentwicklung oder des Anwendungswissens bezog. Insofern eine verstärkte Förderung der Medienkunde auch im Hinblick auf theoretisch-abstraktes Wissen als notwendig erachtet wird, ist darauf zu achten, dass diese nicht in Konflikt mit dem Mehrwert der künstlerisch-kreativer Herangehensweise digitaler Medienkompetenz kommt. Denn die Evaluation bestätigt deutlich den Mehrwert des indirekten Erwerbs digitaler Medienkompetenz durch künstlerisches Gestalten. Eine klare Handlungsempfehlung ist daher, diesen Weg der Vermittlung weiter auszubauen und zu vertiefen.

## 5 ANHANG

### 5.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kunstsparte der Projekte (Mehrfachantworten; n=131).....	11
Abb. 2: Schulart (n=130).....	11
Abb. 3: Gegenstand (Mehrfachantworten; n=131).....	12
Abb. 4: Bedeutung digitaler Medienkompetenz (Auswahl der passendsten Aussage; n=109).....	14
Abb. 5: Bedeutung digitaler Medienkompetenz nach Schulstufe (Mehrfachantworten; n=132).....	14
Abb. 6: Bedeutung der Kulturellen Bildung für Künstler*innen und Kulturvermittler*innen (Auswahl der zwei passendsten Aussagen; n=131).....	15
Abb. 7: Austausch zwischen Schüler*innen (n=131).....	19
Abb. 8: Aspekte der Digitalisierung (Mehrfachantworten; n=59).....	22
Abb. 9: Einfluss der Corona-Pandemie auf die Projekte (Mehrfachantworten; n=119).....	24
Abb. 10: Auseinandersetzung mit Digitalisierung nach Schulsemestern (n=132).....	25
Abb. 11: Vorkenntnisse der Schüler*innen (n=131).....	26
Abb. 12: Entwicklung bestimmter Bereiche von Medienkompetenz (n=120-121).....	28
Abb. 13: Entwicklung der Mediennutzungskompetenz (n=120-121).....	29
Abb. 14: Entwicklung der Mediengestaltungskompetenz (n=120-121).....	30
Abb. 15: Entwicklung der Medienkundekompetenz (n=120-121).....	31
Abb. 16: Entwicklung der Medienkritikkompetenz (n=120-121).....	33
Abb. 17: Wege des Erwerbs der Medienkompetenz (Mehrfachantworten; n=131).....	37

### 5.2 Quellenverzeichnis der Sekundärdatenanalyse

AE (2021):	Ausschreibung der Evaluation
LT (2020):	Leitfaden Themenschwerpunkte Digitale Medien 2020
LT (2021):	Leitfaden Themenschwerpunkte More than Bytes 2021
M3/I (2021):	Information zu Online-Workshopangeboten von Künstler*innen und Kulturvermittler*innen für Schulen
M3/PB (2019/20):	Projektbeispiele des Themenschwerpunktes 2019/20 zusammengestellt für EDUCULT
M3/PB (2020/21):	Projektbeispiele des Themenschwerpunktes 2020/21 zusammengestellt für EDUCULT
M3/TEL (2021):	Text zu den Erfahrungen und Interviews der internen Evaluation zusammengestellt für EDUCULT
M3/ÜV (2021):	Überblick der Veranstaltungsreihe MORE THAN BYTES. Online-Formate in der Kulturvermittlung 2021
ZRE (2019/20):	Zusammenfassung der Resultate der internen Evaluation des Themenschwerpunktes 2019/20

## 5.3 Abkürzungsverzeichnis der Empirischen Datenerhebungen

M5/OU (2021):	Onlineumfrage
PSW (2021):	Protokoll Start-Workshop
M6/F/1:	Modul 6: Fokusgruppe 1 (Lehrende)
M6/F/2:	Modul 6: Fokusgruppe 2 (Künstler*innen)
M6/I/1:	Modul 6: Interview 1 (Lehrende*r)
M6/I/2:	Modul 6: Interview 2 (Lehrende*r)
M6/I/3:	Modul 6: Interview 3 (Lehrende*r)
M6/I/4:	Modul 6: Interview 4 (Lehrende*r)
M7:	Beobachtung eines Workshops

## 5.4 Literaturverzeichnis

- Ackermann, J., Egger, B. (2021). Transdisziplinäre Begegnungen zwischen post-digitaler Kunst und Kultureller Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Autenrieth, D., Nickel, S. (2020). Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation? Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts. In: *Medienimpulse*, 58(4), S. 1-32.
- Baacke, D. (1997). Medienkompetenz als Zielorientierung. In (ders.): *Medienpädagogik*. (S. 96-102). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). Digitalität gestalten. Jugendgerechte Kulturelle Bildung in der digitalen Gesellschaft. Berlin/Remscheid. Online verfügbar unter: <https://www.bkj.de/publikation/digitalitaet-gestalten/>, zuletzt abgerufen am 30.12.2021.
- Bürgermeister, E. (2017). Keine kulturelle Bildung ohne Medien. Medienbildung – Herausforderungen für die kulturelle Praxis. In: *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Kulturelle Medienbildung*. (15/2017), S. 6-10.
- Cascone, K. (2000). The Aesthetics of Failure: “Post-Digital” Tendencies in Contemporary Computer Music. *Computer Music Journal*, 24(4), S. 12–18. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/3681551>, zuletzt abgerufen am 04.01.2022.
- Cramer, F. (2012). What is Post-Digital? In (Berry D.M., Dieter M.) *Postdigital Aesthetics* (S. 12-26). London: Palgrave Macmillan
- Demmler, K. (2017). Kulturelle Medienbildung aus Perspektive der Medienpädagogik. In: *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Kulturelle Medienbildung*. (15/2017), S. 15-19.
- Hugger, K. U. (2021). Medienkompetenz. In (Sander, U., von Gross, F., Hugger K.U.): *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jebe, Frank (2019). Die Smartness, die Schule, die Sinne: Kulturelle Bildung und Digitalisierung. *Kulturelle Bildung Online*. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/smartness-schule-sinne-kulturelle-bildung-digitalisierung>, zuletzt abgerufen am 4.01.2021.
- Jörissen, B. (2019). Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur>. Zuletzt abgerufen am 29.11.2021.
- Jörissen, B., Kröner, S., Unterberg, L. (Hrsg.) (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Jörissen, B., Unterberg, L. (2019). DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zu Orientierung. In (Jörissen, B., Kröner, S., Unterberg, L.): *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 11-24). München: kopaed

- Keuchel, S., Pohlmann, H. (2017). Perspektiven, Ziele und Herausforderungen in der Kulturellen Medienbildung und Weiterbildung. *Kulturelle Bildung*, (15/2017), S. 22-25.
- Keuchel, S. (2020). Kulturelle Bildung als Alternative zur Kommerzialisierung im postdigitalen Zeitalter? Jugendliche Lebenswelten im analogdigitalen kulturellen Wandel. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alternative-zur-kommerzialisierung-postdigitalenzeitalter-jugendliche>. Zuletzt abgerufen am 4.01.2022.
- Keuchel, S., & Riske, S. (2020). Gesellschaftspolitische Dimensionen Kultureller Bildung auf Digitalisierung. In (S. Keuchel & S. Riske.): *Gesellschaftspolitische Dimensionen der Kulturellen Bildung* (S. 135-152). Bielefeld: transcript.
- Mayne, J. (2017). Theory of Change Analysis: Building Robust Theories of Change. *Canadian Journal of Program Evaluation* (32/2), S. 155-173
- Morlok, F. / Conrads, M. (Hrsg.) (2014). *War postdigital besser*. Berlin: Revolver Publishing
- Negroponte, N. (1998). Beyond Digital. In: *Wired* (1998), Online: <http://www.wired.com/wired/archive/6.12/negroponte.html>, zuletzt abgerufen am 18. Januar 2022.
- Nierstheimer, J. (2021). Kulturelle Bildung und Digitalität – zwei (un)gleiche Partner? *kubi – Magazin für Kulturelle Bildung*, (21), S. 36-41.
- Niesyto, H. (2020). Medienkritik und Medienpädagogik. *MedienPädagogik*. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 37, S. 23-50.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019). Alles immer smart. Kulturelle Bildung, Digitalisierung Schule. online verfügbar unter: [https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/RFKB\\_AllesImmerSmart\\_Web\\_DS.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/RFKB_AllesImmerSmart_Web_DS.pdf), zuletzt abgerufen am 30.12.2021.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019). Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Studie\\_YouTube\\_Webversion\\_final.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf), zuletzt abgerufen am 30.12.2021.
- Reinwand-Weiss, V. (2019). Kulturelle Bildung und Digitalisierung – zwei Gegensätze? *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-digitalisierung-zwei-gegensaetze>, zuletzt abgerufen am: 29.11.2021.
- Reinwand-Weiss, V. (2020): Kulturelle Bildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung? Impulse für die Verbindung zweier normativer Ansätze und Praxen. *Kulturelle Bildung Online*: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-bildung-nachhaltige-entwicklung-impulse-verbundung-zweier-normativer>, zuletzt abgerufen am 4.01.2021.
- Scharf, I., Tödte, J. (2020). Digitalisierung mit Kultureller Bildung gestalten. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/digitalisierung-kultureller-bildung-gestalten>, zuletzt abgerufen am: 29.11.2021.
- Swertz, C.; Mildner, K.; Berger, C.; Scheidl, G. (2016). Medienkompetenz Anmerkungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien. *Medienimpulse* (54 (2/2016), S. 1-34.
- Timm, S., Costa, J., Kühn, C., & Scheunpflug, A. (Eds.). (2020). *Kulturelle Bildung: theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Waxmann.
- Vollbrecht, R. (2018). Medienbildung in digitalisierten Welten. *medien+ erziehung*, (5), S. 25-31.

## 6 UNSER PROFIL

### 6.1 Das EDUCULT-Forschungsteam

#### **Dr. Aron Weigl**

Aron Weigl ist EDUCULT-Geschäftsführer und vor allem für die Bereiche Forschung, Evaluation und Beratung in den Bereichen Kulturpolitik und Kulturelle Bildung zuständig. Er studierte Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis und doktorierte im Fach Kulturpolitik. Im Rahmen seines Diploms und seiner Dissertation forschte er zu Themen der Kultur- und Bildungspolitik in Bezug auf Konzeptionierung, Steuerung, Projektmanagement, Zielgruppenorientierung und transkulturelle Bildung. Als Stipendiat des ifa-Forschungsprogramms 2014/2015 befasste er sich mit „Kultureller Bildung im internationalen Austausch“. Vor seiner Zeit bei EDUCULT war er neben seinen Forschungsaktivitäten als Projektmanager für die Organisation internationaler Austauschprojekte in Kunst, Kultur und Wissenschaft (Goethe-Institut, deutsch-chinesischer Hochschulaustausch) sowie als Lektor wissenschaftlicher Publikationen tätig. Aron Weigl ist Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Internationalen Konferenz für Kulturpolitikforschung (iccpr) und des Europäischen Netzwerks der Observatorien für Kulturelle Bildung (ENO).

#### **Dr.<sup>in</sup> Angela Wieser**

Angela Wieser studierte Politikwissenschaft und absolvierte das Europäische Master-Programm zu Human Rights and Democracy in Sarajewo/Bologna. Ihren inhaltlichen Schwerpunkten zu Europäischen Integrationsprozessen und Demokratietheorien ging sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Wien sowie während Arbeitserfahrungen im EU Parlament und bei der OSZE nach. Durch ihren interdisziplinären Zugang und großes Interesse an Selbstorganisations- und Partizipationsprozessen war sie in der Vergangenheit auch vermehrt im österreichischen und europäischen Kulturbereich tätig. Als Mitarbeiterin bei EDUCULT ist sie seit 2014 unter anderem für europäische Kooperationsprojekte, vor allem im Bereich der kulturellen Teilhabe und gesellschaftlichen Partizipation, tätig. Sie ist Mitglied im Arbeitskreis Kultur und Kulturpolitik der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval).

#### **Mag.<sup>a</sup> Tanja Nagel, Bakk., Dipl.-Päd.<sup>in</sup>**

Tanja Nagel studierte zunächst an der Pädagogischen Akademie des Landes in Vorarlberg Deutsch und Bildnerische Erziehung auf Hauptschullehramt und war daraufhin drei Jahre als Lehrer\*in tätig. Im Anschluss absolvierte sie ein Soziologiestudium an der Universität Wien. Tanja Nagel ist seit 2002 im Bereich Evaluation und Sozialforschung tätig. Zunächst als Forscherin im Sozialwesen, ist sie seit 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei EDUCULT für Forschungsprojekte im Bereich der Kulturellen Bildung verantwortlich. Darüber hinaus ist Tanja Nagel Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision (Fachspezifikum Integrative Gestalttherapie), ist Mitglied im Österreichischen Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik (ÖAGG) und im Österreichischen Bundesverband für Psychotherapie (ÖBVP).

### **Veronika Ehm, MA**

Nach der Ausbildung zur Kindergarten- und Hortpädagogin studierte Veronika Ehm Soziologie und Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Im Rahmen von Auslandssemestern an der Universität Kopenhagen und der Hebräischen Universität Jerusalem sammelte sie internationale Erfahrungen. Derzeit arbeitet Veronika Ehm an einer Dissertation zum Thema Kunst im Kindergarten, die am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien betreut wird. Aus einer phänomenologischen Perspektive beleuchtet sie die Bedeutungen von Kunstprojekten für Kindergärtner\*innen und elementarpädagogische Bildungsprozesse. Bei EDUCULT ist Veronika Ehm vor allem für Studien und Evaluationen zu kultureller Bildung, Teilhabe an Bildung und Kultur und für sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden zuständig.

### **Helena Deiß, MA**

Helena Deiß studierte Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Vor ihrer Zeit bei EDUCULT war sie als Mitarbeiterin der Uni Wien in verschiedenen Projekten und Arbeitsbereichen des Instituts für Bildungswissenschaft und am Zentrum für Lehrer\*innenbildung tätig. Zu ihren Schwerpunkten zählen kritische Migrations- & Fluchtforschung, Mehrsprachigkeit, Theorien sozialer Ungleichheit sowie Lebenslanges Lernen und Inklusive Pädagogik. Ihre Forschungsexpertise liegt vor allem im Bereich der qualitativen Sozialforschung und in rekonstruktiven Auswertungsstrategien. Helena Deiß ist zudem im Verein „the Connection“ tätig – einer Organisation für geflüchtete Jugendliche als Deutschkurstrainerin und Freizeit- und Weiterbildungspädagogin.

### **Unser Netzwerk**

Über unser Kernteam hinaus sind wir gut vernetzt mit internationalen Expert\*innen und Forschungseinrichtungen. Für einzelne Aufträge binden wir auch freie Mitarbeiter\*innen in unser Team ein.

## **6.2 Datenschutz und Compliance**

EDUCULT arbeitet intern mit einem Compliance Management System, das sicherstellt, dass alle Mitarbeiter\*innen den eigenen Code of Conduct und die extern gültigen Gesetze und Richtlinien beachten und danach handeln. Teil des CMS ist ein Risikomanagement, das uns dabei hilft, flexibel mit auftretenden Herausforderungen in den Arbeitsprozessen umzugehen.

Alle recherchierten Informationen werden unter sorgfältiger Wahrung des Datenschutzes gemäß DSGVO nur zu Zwecken der Forschung erhoben und ausgewertet. Die Veröffentlichung der Daten obliegt der Auftraggeberorganisation.

In unserer Arbeit orientieren wir uns an den Richtlinien der Gesellschaft für Evaluation.<sup>3</sup> Die vier grundlegenden Eigenschaften einer Evaluation sind:

---

<sup>3</sup> <http://www.degeval.de>

### **Nützlichkeit**

Die Evaluation orientiert sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer\*innen.

### **Durchführbarkeit**

Wir achten darauf, dass unsere Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst ist.

### **Fairness**

Ein respektvoller Umgang mit allen an der Evaluation Beteiligten ist uns ein großes Anliegen.

### **Genauigkeit**

Wir tragen Sorge, dass die Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zu Evaluationsgegenstand und Evaluationsfragestellungen hervorbringt und vermittelt.

## **6.3 Liste unserer Forschungsprojekte der letzten fünf Jahre**

### **The Art of Teaching (2022-2024)**

Europäisches Kooperationsprojekt zu Theatermethoden im Unterricht und deren künstlerischer Evaluation im Rahmen von ERASMUS+, gemeinsam mit Partner\*innen in Österreich, Slowenien und Kroatien.

### **IMPULS (2021-2023)**

Evaluation und Begleitung des Förderprogramms für Amateurmusik in ländlichen Räumen, im Auftrag des Bundesmusikverband Chor & Orchester e.V., Deutschland.

### **URB\_ART (2021-2023)**

Europäisches Kooperationsprojekt „Supporting Community Development Through Urban Arts Education“ im Rahmen von ERASMUS+, gemeinsam mit Partner\*innen in Portugal, Slowenien, Island und UK.

### **Kulturförderung der Stadt Graz (2021-2022)**

Evaluation der mehrjährigen Kulturförderung der Stadt Graz, im Auftrag des Kulturamts der Stadt Graz.

### **„Fair Pay“ im Wiener Kulturbereich (2021-2022)**

Evaluation der Maßnahmen der Stadt Wien zur Umsetzung von „Fair Pay“, im Auftrag der Magistratsabteilung 7 der Stadt Wien.

### **Sesam (2021-2022)**

Evaluation und Wirkungsanalyse des Projekts an Volksschulen zur Stärkung der Zusammenarbeit von Lernpartner\*innen und zur Förderung des Engagements von Eltern, im Auftrag der Diakonie Bildung Österreich.

### **Vierte Sparte am Theater Basel (2020-2022)**

Entwicklung des Evaluationskonzepts und dessen ko-kreative Umsetzung für die neue vierte Sparte „Vermittlung“ am Theater Basel unter der Intendanz von Benedikt von Peter, im Auftrag des Theaters Basel.

### **BOOST (2020-2022)**

Europäisches Kooperationsprojekt „Boost Social Inclusion in Amateur Arts and Voluntary Culture“ im Rahmen von ERASMUS+, gemeinsam mit Partner\*innen in Dänemark, Irland, Slowenien und Polen.

### **Respekt – gemeinsam stärker (2019-2022)**

Begleitende Evaluation des Präventionsprojektes zur Stärkung von Wiener Schulen, im Auftrag des Vereins Wiener Jugendzentren.

### **More Than Bytes (2021)**

Evaluation des österreichweiten Programms zur Förderung digitaler Kulturvermittlungsprojekte, im Auftrag der OeAD GmbH, Wien.

**Kulturvermittlung mit Kindern (2021)**

Literaturstudie zur Wirkung von Kunst- und Kulturvermittlung mit Kindern, im Auftrag der NÖKU, St. Pölten /Niederösterreich.

**New Pathways for German-Turkish Youth Exchange (2021)**

Evaluation von drei Maßnahmen (Städtepartnerschaftsprojekt, Gaming-Projekt, Zukunftsfestival) der Deutsch-Türkischen Jugendbrücke, Düsseldorf.

**Kulturförderfonds-Projekte im Rahmen der Ta'ziz-Partnerschaft (2021)**

Evaluation des Förderfonds-Ansatzes anhand von vier Förderprogrammen in der Region Nordafrika/Nahost, im Auftrag des Goethe-Instituts Kairo.

**Freie darstellende Künste und COVID-19 (2021)**

Studie im Auftrag des Bundesverbandes Freie Darstellende Künste zu Veränderungen der Förderstrukturen in Zeiten der Pandemie, Berlin.

**Strukturen, Transformation und Zukunft der freien darstellenden Künste (2021)**

Umfrage-Studie im Auftrag der IG Freie Theaterarbeit zur Zukunft der freien darstellenden Künste in Österreich, Wien.

**CityFilms (2021)**

Prozessbegleitung des Filmprojekts zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang von der Schule in die Lehre, im Auftrag von City Bound Wien.

**Des-/Integrative Milieus (2021)**

Erarbeitung eines Grundkonzepts zum Monitoring des-/integrativer Phänomene in Milieus, in Kooperation mit think.difference/Wien, im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds.

**KulturKatapult (2020-2021)**

Evaluation des Projektes zur Stärkung des Kulturvermittlungssektors und der kulturellen Teilhabe von Jugendlichen in Wien, im Auftrag von wienXtra.

**Opernlabor und Tanzlabor (2020-2021)**

Evaluation der beiden einjährigen Kulturvermittlungsprojekte der Wiener Staatsoper.

**SoPHIA – Social Platform for Holistic Heritage Impact Assessment (2020-2021)**

Europäisches Kooperationsprojekt zur Entwicklung eines holistischen Impact Assessments im Bereich des kulturellen Erbes im Rahmen des Programms Horizon2020.

**Deutsch-Türkische Jugendbrücke (2020-2021)**

Evaluation der digitalen Pilotprojekte im deutsch-türkischen Jugendaustausch, im Auftrag der Deutsch-Türkischen Jugendbrücke, Düsseldorf.

**M&E-System CrossCulture Programm (2020-2021)**

Entwicklung eines Monitoring- und Evaluationssystems für das CrossCulture Programm, im Auftrag des ifa (Institut für Auslandsbeziehungen), Stuttgart.

**Orte der Kultur (2020-2021)**

Evaluation des Projektes zur Stärkung der Zivilgesellschaft im Kulturbereich in der Türkei, im Auftrag des Goethe-Instituts Istanbul.

**AER-V (2020-2021)**

Europäisches Kooperationsprojekt zur Validierung von internationalem Projektmanagement im Bereich des Lebenslangen Lernens, im Rahmen von ERASMUS+, gemeinsam mit Partner\*innen in Dänemark, Italien, Polen, Portugal und Zypern.

**Toolkit Digitale Evaluationsmethoden (2020-2021)**

Erstellung einer Handreichung zur interaktiven Evaluation im digitalen Raum für Trainer\*innen und Workshopleiter\*innen, im Auftrag des Goethe-Instituts Kairo.

**Wissenschaftsjournalismus (2020)**

Evaluation des Projektes zur Qualifizierung und zum Netzwerkaufbau im Bereich des Wissenschaftsjournalismus in Ägypten, Jordanien, Marokko und Tunesien, im Auftrag des Goethe-Instituts Kairo.

**Kinder- und Jugendtheater Frankfurt am Main (2020)**

Entwicklung des Nutzungs- und Betriebskonzept für das neu entstehende Kinder- und Jugendtheater der Stadt Frankfurt am Main, im Auftrag des Kulturamts Frankfurt am Main.

**Schalom Aleikum. Jüdisch-muslimischer Dialog (2020)**

Formative und summative Evaluation des zweiten Jahres des Projekts zur Stärkung des Dialogs zwischen Jüd\*innen und Muslim\*innen, im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland.

**Kulturelle Bildung in Schulen in Salzburg (2020)**

Studie zum Förderprogramm KISCH und der allgemeinen Situation Kultureller Bildung in Schulen im Land Salzburg, im Auftrag des Landes Salzburg.

**Berlin / Monument Valley (2019-2020)**

Begleitende Evaluation des archäologischen Bildungs- und Jugendprojektes, im Auftrag des Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung.

**Co-Create (2018-2020)**

Europäisches Kooperationsprojekt „Co-creative cooperation with culture volunteers“ im Rahmen von ERASMUS+, gemeinsam mit Partner\*innen in Dänemark und Finnland.

**First Time (2018-2020)**

Europäisches Kooperationsprojekt zu „First-time international project realisers support network for the adult liberal education“ im Rahmen von ERASMUS+, gemeinsam mit Partner\*innen in Dänemark, Italien, Polen und Ungarn.

**Religiös-kulturelle Herausforderungen in Schulen (2018-2020)**

Studie zu religiös-kulturellen Herausforderungen und gruppenbezogenen Abwertungen in öffentlichen Schulen in Österreich, in Kooperation mit think.difference/Wien, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien.

**Schalom Aleikum. Jüdisch-muslimischer Dialog (2019)**

Summative Evaluation des Projekts zur Stärkung des Dialogs zwischen Jüd\*innen und Muslim\*innen, im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland.

**Zivilgesellschaftliche Bildung (2019)**

Evaluation des Netzwerk- und Trainings-Projektes zum zivilgesellschaftlichen Aufbau in Ägypten, Jordanien, Marokko und Tunesien, im Auftrag des Goethe-Instituts Kairo.

**Toolkit Interaktive Evaluationsmethoden (2019)**

Erstellung einer Handreichung zur interaktiven Evaluation für Trainer\*innen und Workshopleiter\*innen, im Auftrag des Goethe-Instituts Kairo.

**All Together (2018-2019)**

Evaluation des Projektes „All Together. Deutsch-Türkische Initiative zur Zusammenarbeit in der Flüchtlingshilfe“, im Auftrag der Stiftung Mercator, Essen.

**Politik im Freien Theater (2018-2019)**

Evaluation des 10. Festivals „Politik im Freien Theater“ in München, im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn/Berlin.

**Islamische Privatschulen (2017-2019)**

Studie zu den islamischen Privatschulen in Österreich, in Kooperation mit think.difference/Wien und dem Stadtschulrat Wien, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien.

**BRIDGING (2017-2019)**

Europäisches Kooperationsprojekt „Bridging Social Capital by Participatory and Co-Creative Culture“ im Rahmen von ERASMUS+, gemeinsam mit Partner\*innen in Dänemark, UK, Slowenien, Polen, Lettland und den Niederlanden.

**Kunst und Spiele (2015-2019)**

Evaluation von drei Förderphasen des Programmes zur Entwicklung und Stärkung von Vermittlungsformaten für kleine Kinder an Kultureinrichtungen, im Auftrag der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart.

**Tahrir Lounge @ Goethe (2018)**

Evaluation des Projektes zum zivilgesellschaftlichen Aufbau, im Auftrag des Goethe-Instituts Kairo.

**Arbeitsbedingungen von Musikvermittler\*innen (2018)**

Befragung von Musikvermittler\*innen im deutschsprachigen Raum, in Zusammenarbeit mit Netzwerk Junge Ohren, Berlin.

**Max – Artists in Residence an Grundschulen (2017-2018)**

Begleitende Evaluation des Programms zur Förderung von Kunstbegegnungen in der Schule, im Auftrag der Stiftung Brandenburger Tor, Berlin.

**European Heritage Label (2017-2018)**

Evaluation des europäischen Programms European Heritage Label, in Zusammenarbeit mit PPMI/Vilnius, im Auftrag der Europäischen Kommission (DG EAC).

**Studie zur bildungspolitischen Relevanz Kultureller Bildung (2017-2018)**

Forschung zu Begründungsmustern Kultureller Bildung und Relationen zu anderen Themenfeldern, im Auftrag der Stiftung Mercator, Essen.

**Österreichischer Künstler-Sozialversicherungsfonds (2017-2018)**

Evaluation des Unterstützungsfonds im Rahmen des österreichischen Künstler-Sozialversicherungsfonds, im Auftrag des KSVF.

**Roma-Schwerpunkt des Goethe-Instituts (2017-2018)**

Evaluation des Roma-Schwerpunkts des Goethe-Instituts in Budapest im Kontext des Projektes „RomArchive“, im Auftrag des Goethe-Institut Budapest.

**Transkulturalität im Universitätsbetrieb (2017-2018)**

Forschungsprojekt zur Rolle von ausländischen Studierenden künstlerischer Fächer, in Zusammenarbeit mit der Anton Bruckner Privatuniversität, Linz.

**Wir machen Schule (2017)**

Evaluation des innovativen Bildungsprojekts „Wir machen Schule“ an der Wiener Mittelschule Leipziger Platz, im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien.

**Freie Darstellende Künste und Kulturelle Bildung (2016-2017)**

Studie über das Verhältnis von Freien Darstellenden Künsten und Kultureller Bildung im Spiegel der Förderstrukturen von Bund, Ländern und Kommunen in Deutschland, im Auftrag des Bundesverbands Freie Darstellende Künste.

**Schule INKLUSIVE Kulturelle Bildung (2015-2017)**

Europäisches Kooperationsprojekt zu kultureller Vielfalt und kreatives Lernen in der Schule, im Rahmen von ERASMUS+ als strategische Regio-Partnerschaft zwischen Wien, Bern und Berlin.

**CrossCulture Programm (2016)**

Evaluation des Stipendienprogramms für Praktika für junge Berufstätige aus islamisch geprägten Ländern und Deutschland, Institut für Auslandsbeziehungen, im Auftrag des dt. Auswärtigen Amtes.

**BASF Kulturmanagement (2016)**

Audience Development für das Kulturprogramm des BASF-Kulturmanagements.

**Arts Education im Kosovo (2016)**

Forschungsprojekt zur Schwerpunktbildung im Rahmen der Entwicklung einer kulturpolitischen Gesamtkonzeption im Auftrag von „Culture for All“ der Europäischen Kommission, in Zusammenarbeit mit interarts/Barcelona.

**Drosos Stiftung (2016)**

Beteiligung bei der Evaluation der Aktivitäten der Schweizer Drosos Stiftung, in Zusammenarbeit mit der schottischen Organisation Drew Wylie.

**Empfehlungen an die BKM in Hinblick auf Maßnahmen zur kulturellen Integration von geflüchteten Menschen (2016)**

Systematische Handlungsempfehlungen zur kulturellen Integration von geflüchteten Menschen, im Auftrag der Beauftragten der deutschen Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM).

**JOBLINGE (2015-2016)**

Evaluation des Kultur- und Sportprogramms der Joblinge gAG FrankfurtRheinMain, im Auftrag der Joblinge gAG FrankfurtRheinMain und der Crespo Foundation.

**Brokering Migrants' Cultural Participation (2014-2016)**

Europäisches Kooperationsprojekt zur Erarbeitung konkreter Maßnahmen zum Diversity Management von Kunst- und Kultureinrichtungen.

## EDUCULT – Denken und Handeln in Kultur und Bildung ...

### ... ist Spezialist für Kultur und Bildung.

EDUCULT arbeitet seit 2003 an der Schnittstelle von Kultur und Bildung. Aufgrund der zahlreichen Projekte, die wir im In- und Ausland durchgeführt, begleitet, beraten und beforscht haben, verfügen wir über umfassende Erfahrung sowohl im Bildungs- als auch im Kulturbereich.

### ... verknüpft Theorie und Praxis.

Wir sind eines der führenden Forschungsinstitute an der Schnittstelle von Kultur, Bildung und Politik und organisieren zahlreiche Projekte und vielfältige Veranstaltungen. Die besondere Mischung aus Aktion und Reflexion macht uns zu einem lernenden System.

### ... steht für international nachgefragte Expertise.

Unser Radius reicht weit über Österreich hinaus. Wir beraten die UNESCO und die Europäische Kommission. International tätige Organisationen wie British Council, Goethe Institut, Open Society Foundations und Stiftung Mercator zählen genauso zu unseren Partnern und Auftraggebern wie Ministerien und andere Regierungsstellen.

### ... fördert Qualität und Innovation.

Als Forscher\*innen und Berater\*innen besteht unsere Rolle darin, einen kritischen Blick auf qualitative Fragen wie Rahmenbedingungen, Ressourcen und Langfristigkeit zu richten. Erkenntnisse aus dem Fachdiskurs und Trends aus Gesellschaft, Kunst und Kultur liefern uns laufend neue Konzeptideen.

### ... ermöglicht Dialog und Vernetzung.

Es ist uns ein besonderes Anliegen, mit unserer Arbeit Diskussionsprozesse anzuregen. Wir stellen den Dialog in den Mittelpunkt und bringen Akteur\*innen aus unterschiedlichen Bereichen an einen Tisch. Darüber hinaus sind wir gut vernetzt mit internationalen Expert\*innen und Forschungseinrichtungen.

### ... teilt Wissen.

Über unterschiedliche Kanäle stellen wir unser Wissen einer interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung. Unsere Studien und Präsentationen stehen auf unserer Website <https://educult.at> zum Download zur Verfügung. In unserem regelmäßig erscheinenden Newsletter (dt./engl.) informieren wir über unsere Arbeit und die unserer Partner\*innen. Wir publizieren in Fachzeitschriften und halten international Vorträge. Der von EDUCULT initiierte Salon der Kulturen ist eine interdisziplinäre Plattform zur Diskussion von interkulturellen Themen.