

Daniel Raithofer\*, Herbert Pichler\*\* & Christiane Hintermann\*\*\*

# Ich in meiner Medienwelt – Schulpraktische Zugänge zur Verdeutlichung der Rolle sozialer Medien bei der Aushandlung von Identität(en)<sup>1</sup>

\* daniel.raithofer@univie.ac.at, AG Fachdidaktik GW, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien (✉ korresp. Autor)

\*\* herbert.pichler@univie.ac.at, AG Fachdidaktik GW, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

\*\*\* christiane.hintermann@univie.ac.at, AG Fachdidaktik GW, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 26.10.2021, akzeptiert am: 15.05.2022

Soziale Medien durchdringen die Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in hohem Maße, damit gewinnt ihr Medienhandeln auch im Bereich der Aushandlung von Identität(en) an Bedeutung. Im Lauf des Sparkling Science Projektes MiDENTITY sind Unterrichtssequenzen, Methoden und Materialien entwickelt worden, die den Zusammenhang zwischen Medienhandeln und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen thematisieren. In diesem Beitrag werden daraus jene Bausteine herausgestellt, die reflexive Mündigkeit in digitalen Kulturen unterstützen sollen: mit denen Schüler\*innen Umfang und Vielfalt des Medienhandelns darstellen und reflektieren können, Interventionen in sozialen Medien wie Likes als soziale Handlungen mit Folgewirkungen erleben können, mit denen Wirklichkeit(en) mitkonstruiert werden. Zudem werden Aspekte des Spiels mit Identität(en) auch in sozialen Medien – etwa das Inszenieren und Ausgestalten von Profilen – in den Blick genommen. Gemeinsam mit einer Skizze des Projekts, der Darstellung theoretischer Grundannahmen sowie der Einordnung in Unterrichtsprinzipien und Lehrpläne werden die mit Schüler\*innen erprobten und adaptierten Methoden und Materialien für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung gestellt.

Keywords: Kritische geographische Medienbildung, Identitätskonstruktion, soziale Medien, Unterrichtspraxis

## Me and my media world – teaching approaches to emphasize the role of social media in processes of identity construction

Activities and experiences in social media play an important role in the daily lives of children and young adults also with regard to negotiation processes of their identity(ies). Within the frame of the interdisciplinary MiDENTITY project, teaching units and teaching resources for the (geography and economics) classroom were developed, tested and revised. The material and methods aimed to address the relationship between media activities and identity constructions. In this paper we focus on those elements of the school-university-cooperation that support pupils to reflect on their own social media practices and understand social implications of media use. Moreover, we present ideas to tackle the relationship between identity constructions and social media usage. The educational materials encourage learners to understand that liking, disliking, and commenting on social media are social practices that create self-images and that make users intelligible to others.

Keywords: Critical geographic media literacy, identity construction, social media, teaching resources

## 1 Einleitung

Jugendliche Lebenswelten sind heute durch die Nutzung sozialer Medien in hohem Maße digital geprägt und damit eingebettet in eine Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2017). Welchen Einfluss deren Mechanismen der Referentialität, der Gemeinschaftlichkeit

und der Algorithmizität, aber auch Filterblasen (vgl. Pariser 2012) oder Filterclashes (vgl. Pörksen 2018) auf Identitätskonstruktionen von Jugendlichen ha-

<sup>1</sup> Eine Einordnung dieses Artikels in den größeren Zusammenhang zwischen Identitätsarbeit und kritische Medienbildung im GW-Unterricht bietet der Beitrag Pichler et al 2021.

ben, ist den Jugendlichen meist wenig bewusst. Eines der Hauptziele des von 2017 bis 2019 durchgeführten Forschungs- und Bildungsprojekts MiDENTITY hat hier angesetzt: Es ging um eine kritische Reflexion dieser Aushandlungsprozesse von Identitäten in sozialen Medien, mit Blick auf deren Auswirkungen auf eigene Positionierungen, Selbstzuschreibungen und Fremdverortungen und damit verbunden um die Förderung von kritischer (geographischer) Medienkompetenz (vgl. Hintermann et al. 2020). Die beiden weiteren Projektziele bestanden darin, Selbstverortungen und Zuschreibungspraxen von Wiener Schüler\*innen der Sekundarstufe II zu erfassen und zu analysieren sowie die Konstruiertheit und Veränderbarkeit von Identität(en) erfahrbar zu machen. Dies sollte denkbare Identitätsalternativen, abseits von verkürzenden nationalen, ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril et al. 2010) ermöglichen. Dementsprechend war MiDENTITY in seiner Konzeptionierung ein fächerverbindendes Projekt an der Schnittstelle von Neuer Kulturgeographie (New Cultural Geography), Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Cultural Studies, politischer Bildung, Medienerziehung sowie Persönlichkeitsbildung und nicht als fachspezifisches GW-Projekt gedacht.

Der Ablauf des Projekts war im Sinne einer Methodentriangulation (vgl. Flick 2011) in drei Phasen untergliedert<sup>2</sup>. In Phase eins wurden mittels Onlinefragebogen gefühlte räumliche Zugehörigkeiten, Marker für die Zuordnung zu einer In-group in Abgrenzung von Out-groups, mögliche stereotype Gruppenzuschreibungen sowie Anzeichen für einen Intergroup-Bias erhoben. Der Fragebogen wurde an alle 230 Wiener Schulen der Sekundarstufe II versandt, wobei sich der Rücklauf auf 1 372 vollständig ausgefüllte Fragebögen belief. Phase zwei des Forschungsprojekts bestand aus insgesamt acht Gruppendiskussionen mit 79 Schüler\*innen aus drei Projektklassen dreier Wiener Schulen. Zielsetzung war die Erfassung der Aushandlung von Gruppenzugehörigkeiten und Identitätszuschreibungen sowie die Diskussion von Markern räumlich-kulturell definierter Zugehörigkeiten. Die Gruppendiskussionen waren als Korrektiv zur Fragebogenerhebung (vgl. Lamnek & Krell 2016: 389) konzipiert. Einerseits sollten sie blinde Flecken im Forschungskonzept durch die Einbindung der Lernendenperspektive beseitigen, andererseits kollektive Orientierungsmuster offenbaren, die in Einzelbefragungen nicht gegeben sind (vgl. ebd.: 401 ff.). In der dritten Projektphase haben Schüler\*innen im Zuge einer Participatory Action

Research (vgl. Reason & Bradbury 2012) gemeinsam mit Wissenschaftler\*innen und Lehrer\*innen ihr eigenes Medienhandeln untersucht. Dazu fand eine dreiteilige Workshopreihe statt. Im ersten Workshop erlernten die Schüler\*innen eine vereinfachte Variante der kritischen Medien- und Diskursanalyse (vgl. Jäger 2015), die, in Anlehnung an den *Circuit of culture* (vgl. du Gay et al. 1997), mediale Produktionen und Repräsentationen inklusive möglicher Wirkungen auf Rezipient\*innen untersuchte. Der zweite Workshop widmete sich dem konkreten Medienhandeln der Schüler\*innen, einer Analyse der Auswirkungen von Partizipationsmechanismen in sozialen Medien und dem spielerischen, an soziale Situationen angepassten, Wandel der eigenen Identität (vgl. Hintermann et al. 2021: 85–90). Ziel des dritten und letzten Workshops war die handlungsorientierte Entwicklung von selbstgewählten Produkten, mittels derer die Schüler\*innen die aus ihrer Sicht wichtigsten Erkenntnisse aus dem gesamten Projekt an eine außerschulische Öffentlichkeit transportieren konnten (vgl. Pichler et al 2021).

Fokus des vorliegenden Artikels sind die im zweiten Workshop entwickelten bzw. adaptierten und erprobten Methoden und Materialien. Diese werden nach einer einleitenden Erläuterung der theoretischen Annahmen, die der Konzeption der praktischen Umsetzung zu Grunde lagen, vorgestellt. Weiters werden davor auch Bezüge zu den passenden Unterrichtsprinzipien und mögliche Anschlussstellen zum GW-Lehrplan offengelegt. Zuletzt werden im Zuge der Durchführung gemachte Erfahrungen und Ergebnisse diskutiert. Im abschließenden Anhang werden die einzelnen Materialien zur Verfügung gestellt.

## 2 Theoretische Grundannahmen

### 2.1 Mediendidaktische Konzeption

Jugendliche am Beginn des 21. Jahrhunderts offenbaren ein ausgeprägtes alltägliches Medienhandeln (vgl. u. a. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020; Education Group 2017). Sie konsumieren und produzieren Medienprodukte in einer für sie überwiegend digitalen Medienwelt und partizipieren in sozialen Medien. Mit der Nutzung digitaler Karten sowie durch die Vergabe von Likes oder Hashtags schaffen Jugendliche zudem virale Raumkonstruktionen (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017), und sie nutzen soziale Medien für die Formung und Aushandlung von Identitäten (vgl. Döring 2000; Livingstone 2008; Kneidinger-Müller 2017). Diesem intensiv in den Lebensalltag integrierten Medienhandeln wird ein bewahrpädagogischer Ansatz (vgl. Hoffmann 2008) nicht gerecht. Vielmehr erscheint

<sup>2</sup> Eine ausführliche Beschreibung des Forschungsprojekts findet sich bei Hintermann et al. 2021.

es angemessen, einen handlungsorientierten Ansatz einer integralen Medienpädagogik (vgl. Schorb 2008) zu verfolgen, der ein Lernen mit Medien und nicht über Medien in den Mittelpunkt stellt. Gleichzeitig verfolgt der Ansatz einer integralen Medienpädagogik das Ziel, gesetzte Handlungen zu reflektieren und in weiterer Folge Mündigkeit (vgl. Dorsch & Kanwischer 2020) in digitalen Kulturen zu fördern. Eine derart verstandene Medienpädagogik ist eng mit einer *critical media literacy* verbunden, welche nach Kellner und Share (2005) „*skills and knowledge to read, interpret, and produce certain types of texts and artifacts*“ (ebd.: 369) sowie „*intellectual tools and capacities to fully participate in one's culture and society*“ (ebd.: 369) fördert. Lukinbeal (2014) erweitert den Begriff der *media literacy* um eine geographische Perspektive und definiert als *geographic media literacy* „*the ability to locate, evaluate, effectively use, and produce geographic information*“ (ebd.: 41). Zudem sieht Lukinbeal die Notwendigkeit, „*to engage in how space, place, subjectivity, and society are made meaningful through media and how these processes create, perpetuate, or subvert geographical knowledge as well as our participation in the world*“ (ebd.: 44). Für Hintermann et al. (2020) ist dieser Zugang noch nicht weit genug gefasst. Vor allem Überlegungen zu einer stärkeren gesellschaftlichen Teilhabe, wie sie aus Ansätzen zur *citizenship education* (u. a. Bennett et al. 2009; Beutel 2012) bzw. politischen Bildung (u. a. Ernst & Schmidt 2020) entnommen werden können, kommen bei Lukinbeal zu kurz. Hintermann et al. (2020) plädieren deshalb für eine *critical geographic media literacy*, welche Lernende dazu befähigen soll, räumliche und wirtschaftliche Medienpräsentationen kritisch lesen und analysieren zu können, sowie die eigene Produktion stärker zu reflektieren. Übergeordnetes Ziel einer solchen *critical geographic media literacy* ist immer eine stärkere gesellschaftliche Teilhabe als „*partizipative Konstruktion und Gestaltung von Weltbildern in Medien im Sinne der individuellen Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit*“ (Pichler et al. 2021: 21).

Eine Annäherung an Identitätsfindungs- oder -konstruktionsprozesse in und durch Medien bedarf zunächst einer Definition des verwendeten Medienbegriffs. Die Konzeption und Entwicklung der in Kapitel 4 vorgestellten Unterrichtsmaterialien basiert auf konstruktivistisch orientierten medientheoretischen Ansätzen (vgl. u. a. Weber 2010; Wild 2015). Weber sieht in einer konstruktivistisch gewandten Medientheorie sowohl bei den Medien selbst als auch bei den Rezipient\*innen konstruktivistische Aspekte (vgl. Weber 2010: 178): Medien vollführen einen Konstruktionsprozess, indem sie durch ihre Publikationstätigkeit Wirklichkeiten erschaffen. Rezipient\*innen wiederum

leiten aus diesen Medienwirklichkeiten ihre eigenen Interpretationen von Wirklichkeit ab. Webers Zugang fokussiert dabei im Wesentlichen auf ein für die in diesem Artikel herangezogene digitale Medienrealität Jugendlicher zu kurz greifendes massenmediales Paradigma, auch wenn er konstruktivistische Ansätze für „neue“ Medien wie Internet, Virtual Reality und Multimedia als nützlich einstuft (vgl. Weber 2010: 180). Ein wesentliches Merkmal dieser „neuen“ Medien ist die Auflösung der klaren Trennung von Medienschaffenden und Medienrezipierenden, wodurch eine Mehrwegigkeit der Kommunikation gestärkt wird. Ritzer et al. (2012) greifen bei der Benennung dieses Phänomens auf den von Toffler (1980) geprägten Begriff des „Prosumer\*innentums“ zurück und betonen die sich neu ergebenden, demokratischeren Möglichkeiten für die Kommunikation in digitalen, sozialen und partizipativen Medien. Hernández-Serrano et al. (2017: 81) stellen diese Begriffsdefinition in Frage, da ihnen zu Folge Prosumert\*innen nur im Stande sind, den entstehenden Informationsfluss zu kommentieren und zu verlinken. Ein aktives Eingreifen in den Produktions- und Kurationsprozess von Informationen würden Prosumert\*innen jedoch nicht leisten, diese Produktions- und Kurationsprozesse verbleiben Hernández-Serrano et al. (2017: 81) zu Folge auf Seite der Medienindustrie. Mediennutzer\*innen, die tatsächlich auch in die Produktion eingebunden sind, bezeichnet Bruns (2014) als „Prod-users“, für eine Teilhabe sowohl in der Produktion als auch in der Kuratation schlagen Hernández-Serrano et al. (2017: 81) den Begriff „Prodesigner\*in“ vor.

Wild (2015: 9f.) wiederum bezieht sich in seinem medientheoretischen Zugang auf die Position eines Interaktionistischen Konstruktivismus, der drei Rollen – eine beobachtende, eine teilnehmende und eine agierende – zur Wirklichkeitskonstruktion bestimmt. In der Beobachtung werden eigene und fremde Handlungen und Teilnahmen be- und durchleuchtet. Teilnahmen setzen immer soziale und kulturelle Vorbedingungen zur Orientierung voraus. Und Aktionen sind durch zuvor gemachte Beobachtungen und eingegangene Teilnahmen beeinflusst. Wild (2015: 9f.) nutzt diese drei Rollen zur Sichtbarmachung der Wechselwirkungen von sozialkulturellen und individuellen medialen Wirklichkeitskonstruktionen. Dabei rücken auch Fragen nach der Macht von Medien und wie sich diese auf die drei beschriebenen Rollen auswirkt in den Mittelpunkt (vgl. Wild 2015: 123 ff.). Zudem versucht Wild (2015: 223 ff.) aus der beobachtenden, teilnehmenden sowie agierenden Perspektive heraus auszuloten, inwiefern virtuelle und physisch vorhandene, äußere Wirklichkeiten voneinander abgrenzbar sind oder nicht.

## 2.2 Medienbegriff

Um die weitgehend digitale Medienwelt Jugendlicher aus der Perspektive konstruktivistischer Medientheorien besser zugänglich zu machen, bedarf es auch einer klaren Vorstellung davon, was mit dem Begriff partizipative, soziale Medien gefasst wird und wie man sie definieren kann. Hierzu liefern Ellison & boyd (2013) eine gute allgemeine Einordnung, wonach soziale Medien

- einen Netzwerkcharakter besitzen,
- aus identifizierbaren Profilen bestehen, die durch Nutzer\*innen, verbundene Nutzer\*innen oder systemgeneriert mit Inhalten befüllt werden,
- öffentlich nachvollziehbare und einsehbare Verbindungen und Beziehungen zwischen Nutzer\*innen aufweisen (können) und
- usergenerierte Inhalte in Nachrichtenflüsse zum Konsum und zur Interaktion aufbereiten (vgl. Ellison & boyd 2013: 158).

Soziale Medien schaffen die Möglichkeit, Nachrichtenflüsse mittels eigenem Profil neu zu strukturieren und zu kuratieren (z. B.: Was verlinke und teile ich auf der Timeline meines Profils?) und gehen damit über eine einfache Kommentierung eines bestehenden Nachrichtenflusses hinaus. Zudem ermöglichen soziale Medien auch die Produktion und Veröffentlichung eigener Inhalte (z. B.: Welche eigenen Bilder, Texte, etc. veröffentliche ich über die Kommunikationskanäle des sozialen Mediums?), die zur Befüllung von Profilen dienen. Nutzer\*innen sozialer Netzwerke greifen damit in den Produktions- und Kurationsprozess ein und sind nicht bloße Prosumer\*innen, sondern nach Hernández-Serrano et al. (2017: 81) Prodesigner\*innen. An Wild (2015) orientiert lassen sich in der Nutzung sozialer Medien sowohl Momente des Beobachtens (z. B. Durch die Timeline scrollen und Inhalte betrachten), des Teilnehmens (z. B. In welchen sozialkulturellen Kontext betten wir das in sozialen Medien Gesehene ein?) und auch des Agierens (z. B. Welche eigenen Inhalte veröffentliche ich in sozialen Medien und warum?) ausmachen.

Dass bei Jugendlichen eine intensive Nutzung sozialer Medien stattfindet, was sowohl die Häufigkeit als auch die Nutzungsdauer betrifft, ist durch zahlreiche Studien (u. a. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, 2020; Waller et al. 2016; Royal Society for Public Health 2017; Education Group 2017; Saferinternet.at 2021; Elbdudler GmbH 2018; IZI 2021) belegt. Wesentliche Nutzungsgründe sind dabei einer Studie des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (vgl. IZI 2021) zu Folge

- der Kontakt zu Freund\*innen bzw. Familie,
- informiert bleiben, was Freund\*innen machen,
- Persönlichkeiten/Stars folgen,
- über aktuelles (Welt)Geschehen am Laufenden bleiben,
- Trends bei Freund\*innen antizipieren und
- Freizeitorganisation.

Welche Informationen aber auch Kontaktvorschläge zur Erweiterung des eigenen Netzwerks Jugendliche bei der Nutzung sozialer Medien angeboten bekommen, ist mittlerweile stark durch Algorithmen geprägt, da der Datenfluss ohne eine Vorselektion nicht mehr zu bewältigen wäre (vgl. Kitchin 2017). Stalder (2017) spricht in diesem Zusammenhang von Algorithmität, die neben Referentialität und Gemeinschaftlichkeit ein wesentliches Merkmal der „Kultur der Digitalität“ darstellt. Inwiefern die aus sozialen Medien bezogenen Informationen aus sich selbst verstärkenden Echokammern und Filterblasen (vgl. Pariser 2012; Schmidt 2018) stammen oder durch einen „Filterclash“ (vgl. Pörksen 2018; Rau & Stier 2019) von aufeinanderprallenden Parallelwirklichkeiten geformt werden, ist Teil aktueller Debatten.

## 2.3 Identitätskonstruktion und soziale Medien

Um die Bedeutung von Aushandlungsprozessen in sozialen Medien auf die Identitätskonstruktion von Jugendlichen nachvollziehen zu können, ist auch eine Definition des zu Grunde liegenden Identitätsverständnisses von Nöten. Wenn im Folgenden von Identität gesprochen wird, beziehen wir uns auf ein konstruktivistisches Verständnis von Identität. Den zugrundeliegenden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie Identität als etwas Fluides konzeptionalisieren, als veränderlich und sich durch ständige Interaktions- und Aushandlungsprozesse mit der sozialen Umwelt entwickelnd (vgl. z. B. Bhabha 1994; Bamford et al. 2014; Lähdesmäki et al. 2016). Ein solcher prozesshaft gedachter Identitätsbegriff ermöglicht in der Arbeit mit Schüler\*innen einen kritischen aber zugleich auch spielerischen Umgang mit (räumlichen) Selbst- und Fremdverortungen (auch) in sozialen Medien. In einer pluralistischen und durch Migrationen geprägten Gesellschaft können auf dieser Basis vermeintlich identitätsbestimmende Kategorien wie Nation, Ethnizität oder Kultur dekonstruiert werden und die Bedeutung von räumlichen Mehrfachzugehörigkeiten und hybriden Identitäten (vgl. Bhabha 1994; Lähdesmäki et al. 2016) herausgearbeitet werden.

Um an sozialen Medien grundsätzlich aktiv teilhaben zu können und von anderen Nutzern wahrgenommen zu werden, ist ein Mindestmaß an Selbstpräsentation nötig (vgl. Kneidinger-Müller 2017: 63).

Bereits durch die Einrichtung eines Profils erfolgt eine erste, „verbale“ Form der Präsentation und damit Identitätskonstruktion (vgl. ebd.: 71). Welcher Benutzername vergeben wird, ob dieser dem Realnamen gleicht oder frei gewählt ist, kann schon ein erster Hinweis auf identitätsgebende Merkmale einer Person sein. Jede weitere verschriftlicht veröffentlichte Information im Profil, in Beiträgen oder Kommentaren, erweitert die konstruierte Identität. Zudem spielen in sozialen Medien Bilder und auch Videos eine bedeutende Rolle bei der Präsentation und Identitätskonstruktion. Kneidinger-Müller (2017: 72 f.) spricht hierbei von „audio-visuellen“ Identitätskonstruktionen. Die Aussagekraft von Bildern und Videos ist vielfältig. Diese können verschiedenste Eigenschaften zum Ausdruck bringen, Interessen verdeutlichen, Ereignisse oder Erlebnisse mit der jeweiligen Person in Verbindung bringen. Welche Posen auf dem Profilbild eingenommen werden, ob man darauf erkennbar ist oder nicht, ob man darauf einzeln oder mit weiteren Personen abgebildet ist, ob bewusst andere, meist berühmte Personen auf dem Bild zu sehen sind, können als Marker einer bewussten Selbstpräsentation und Identitätskonstruktion gewertet werden. Abseits dieser ersten beiden, bewusst steuerbaren Präsentationsformen, nennt Kneidinger-Müller (2017: 74) mit „systemgenerierten“ Identitätskonstruktionen und solchen „durch Dritte“ noch zwei weitere. Andere Nutzer\*innen sozialer Medien liefern durch Likes, Kommentare und durch das Teilen bestimmter Beiträge ergänzende Merkmale zur Identität von Nutzer\*innen. Auch das persönliche Netzwerk von Nutzer\*innen sagt etwas über ihre (medial inszenierte) Identität aus. Und schließlich beeinflussen Algorithmen das situative Erlebnis sozialer Medien und gestalten damit Identitätskonstruktionen mit.

Jugendliche, die soziale Medien zur „Identitätsarbeit“ (vgl. Keupp et al. 1999) nutzen, machen das Livingstone (2008: 402) zu Folge auf zweierlei Art. Einerseits rücken sie ihr Onlineprofil ins Zentrum ihrer Medienhandlungen, stellen es laufend neu zusammen und befüllen es mit allem möglichen online verfügbaren Content, je nach Entwicklung der eigenen Interessen. Es geht dabei ums Gesehen werden, um Aufmerksamkeit, aber auch um positiv verstärkende Rückmeldungen durch die Peergroup. Livingstone (2008) nennt das „Identity as display“. Andererseits stellen Jugendliche auch die Verbundenheit zum eigenen persönlichen Netzwerk in den Mittelpunkt. Statt des bunten Mix' aus Content, dienen nun gemeinsame Bilder aus dem Offlineleben und Verlinkungen der Profile von Freund\*innen zur Identitätsarbeit. Diese zweite Form bezeichnet Livingstone (2008) als „Identity through connection“. Beide Zugänge befinden sich in einem Spannungsfeld von Chancen

(Identität, Intimität und Geselligkeit) und Risiken (Privatsphäre, Missverständnisse, Missbrauch), die Jugendliche im Zuge ihrer Selbstverwirklichung durch die Kommunikation in sozialen Medien erfahren (vgl. Livingstone 2008: 407).

Der Selbstverwirklichung vorgelagert, sind Prozesse der Selbsterkundung und Selbstfindung. Beide sieht Döring (2000) ebenfalls mit dem Medienhandeln Jugendlicher in sozialen Medien verbunden. Prozesse der Selbstmaskierung und Selbstenthüllung bilden ein Kontinuum, das in verschiedenen sozialen Nutzungskontexten – der fiktive Charakter in einem Onlinegame stellt andere Anforderungen als das öffentlich einsehbare Mitarbeiter\*innenprofil des Arbeitsgebers – der Identitätsarbeit dienlich ist. Kneidinger-Müller (2017: 63) spricht in diesem Zusammenhang von notwendiger Selbstpräsentation in sozialen Medien und unterscheidet zwischen Online- und Offline-Identitäten, welche, je nach Nutzungskontext, mehr oder weniger deckungsgleich sein können. Diese Form der Flexibilität unseres Identitäts-Managements, ohne dabei einer Beliebigkeit zu verfallen, betrachtet Döring (2000) als Zeichen der Spätmoderne. Schwierig wird es dann, wenn ein Profil für verschiedene Kontexte bereitstehen soll. Soziale Netzwerke haben das lange nicht berücksichtigt, bieten mittlerweile aber die Möglichkeit, Profile für verschiedene User\*innen-Gruppen zu individualisieren. Damit lässt sich besser handhaben, welche Informationen und Details für welche User\*innen-Gruppe sichtbar enthüllt werden und was davon maskiert bleibt. Kneidinger-Müller (2017: 76) erweitert deshalb die Frage „*Wer bin ich?*“ um jene danach, wer welche Identitätsfacetten einer Person sehen können soll.

### 3 Bezüge zu Unterrichtsprinzipien und Lehrplänen

Eine ausführliche Einbettung der im Projekt entwickelten Methoden und Materialien in Unterrichtsprinzipien und Lehrpläne würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Hierzu geben Pichler et al. (2021: 22–26) einen detailreichen Überblick. An dieser Stelle soll ein knapper Abriss die vielfältigen Anknüpfungspunkte andeuten.

Da im Projekt vor allem die Bedeutung von sozialen Medien bei der Identitätskonstruktion ins Zentrum gerückt wurde, kann es insbesondere im Bereich jener Unterrichtsprinzipien verortet werden, die sich mit kritischer Medienbildung befassen. Zu den Kompetenzen der Medienbildung werden in Österreich etwa das Erkennen eigener Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse angesprochen (vgl. BMBF 2014). Darüber hinaus sollen Selbstwirksamkeit, kritisches

Denken, Gestaltungskompetenz und Weltoffenheit im Zuge der Medienbildung gefördert werden. Im Grundsatzrlass zur Medienerziehung (vgl. BMBF 2012) wird die immer wichtigere Rolle von Medien im Zuge von Welt- und Wirklichkeitserfahrungen betont. Schüler\*innen sollen dabei befähigt werden, die „eigene Bedeutung in der Interaktion mit dem jeweiligen Medium“ (BMBF 2014: 3) auszuhandeln und vorhandene, konstruierte Rollenerwartungen zu überdenken. In der Kommunikation mit und durch Medien sollen dabei auch die politische Urteilsbildung und die Möglichkeiten der direkten Demokratie hervorgehoben werden. Zudem gilt es zu beleuchten, welche Rolle Medien durch einseitige und klischeebehaftete Darstellungen bei der Fortschreibung, Verstärkung oder Abschwächung bestimmter sozialer oder geschlechtsspezifischer Rollenbilder und Stereotype spielen.

Auch das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung (vgl. BMBF 2015) bietet Ansatzpunkte, weil in diesem Kontext die individuelle Entfaltung, das Demokratieverständnis und darüber hinaus die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen angesprochen werden. Mitbestimmungsmöglichkeiten auf individueller und gesellschaftlicher Ebene sind als Ziel ebenso anzuführen, wie die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen politisch Andersdenkender. Die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Sexismus oder Homophobie finden sich nicht nur in den Zielen der Politischen Bildung, sondern greifen auch auf die Unterrichtsprinzipien der Interkulturellen Bildung und der reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung über. Die Perspektivenvielfalt, die Akzeptanz vielfältiger Biografien und Lebensentwürfe, aber insbesondere multiple und veränderbare Zugehörigkeiten und Identitäten – alles im Prinzip der Interkulturellen Bildung (vgl. BMB 2017) definiert – wurden bei der Erstellung der Methoden und Materialien berücksichtigt. Anknüpfungspunkte zur Auseinandersetzung mit identitätsstiftenden Auswirkungen des Medienhandelns aus der Perspektive des Prinzips der reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung (vgl. BMBWF 2018a) wären die Reflexion des eigenen Kommunikations- und Interaktionsverhaltens, sowie eigener Bewertungsmuster, Vorurteile, Normen und Werte, vor allem in Hinblick auf die Veränderlichkeit sozialer Rollen- und Geschlechterbilder.

Bereits für die Sekundarstufe I wird mit der in Österreich verbindlich eingeführten Übung der Digitalen Grundbildung (vgl. BMBWF 2018b) die Schulung im bewussten Umgang mit Medien angesprochen. Neben technischen und gestalterisch-kreativen Aspekten, sind es hier insbesondere die Be-

reiche Digitale Kommunikation und Social Media, die Anknüpfungspunkte zum Projektkontext liefern. Auswirkungen des eigenen Verhaltens in virtuellen Welten sollen abgeschätzt, eigene digitale Identitäten erstellt, gepflegt und geschützt und nicht zuletzt der Einfluss sozialer Medien auf die eigene Weltsicht hinterfragt werden.

Auch wenn MiDENTITY als fächerverbindendes Projekt konzipiert und durchgeführt worden ist, eröffnen sich auch für den Fachunterricht GW Anbindungsstellen zu den aktuellen Lehrplänen. So fordert etwa der Lehrplan der 8. Klasse der AHS-Oberstufe im Kompetenzmodul 7 (Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte) ausdrücklich auf, „Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten [zu] untersuchen“ (BMB 2016: 66). Dies kann durch die Kombination mit den im Lehrplan verankerten Basiskonzepten Raumkonstruktion und Raumkonzepte, Wahrnehmung und Darstellung, Interessen, Konflikte und Macht sowie Kontingenz unterstützt werden (vgl. Pichler et al. 2021). Um die Bedeutung räumlicher oder wirtschaftlicher Aspekte deutlicher herauszustellen, wurden die im Folgekapitel vorgestellten Materialien für den Publikationskontext durch entsprechende Erweiterung oder Adaption fachlich stärker an den GW-Unterricht angebunden, etwa durch eine Erweiterung des Medientagebuchs um wirtschaftliche Aspekte des Medienhandelns oder durch eine entsprechende Bildauswahl beim analogen Liken und Disliken (siehe Kap. 4.2), die mehrperspektivische Reflexionen von (räumlichen) Zugehörigkeitsgefühlen ermöglicht.

Zukünftig wird auch der für 2023/24 vorbereitete und derzeit in Begutachtung befindliche Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung schon in der Sekundarstufe I dazu auffordern, sich mit räumlichen und wirtschaftlichen Facetten der Identitätskonstruktion sowie von Zugehörigkeitsgefühlen auseinanderzusetzen. Er bietet dafür das zentrale fachliche Konzept – entspricht den Basiskonzepten der Oberstufe – „Werte und Identitäten“ an:

„Die Identitäten von Menschen entwickeln sich in direkten oder medialen Begegnungen, die gemeinsame Werte und Zugehörigkeitsgefühle entstehen lassen. Menschen können sich mehrfach zugehörig fühlen und mehrere Identitäten haben. Das Erkennen von Zugehörigkeiten, Bausteinen der eigenen Identitäten sowie damit verbundenen Werten kann etwa am Beispiel nationaler Identitäten erfolgen oder an Identitätsbildung über Arbeit oder Konsum. Erkenntnisse, Urteile und Handlungen sind häufig von Werten und Interessen geleitet, die einander auch widersprechen können.“ (BMBWF 2022: 3)

## 4 Methoden und Materialien für die Schulpraxis

Für die Arbeit mit Schüler\*innen wurden im Projekt zahlreiche Methoden für die Schüler\*innen-Workshops entwickelt und mehrfach erprobt sowie gegebenenfalls nach Schüler\*innen-Rückmeldungen und Beobachtungen adaptiert. Diese sind zum Teil schon in unterschiedlichen Artikeln veröffentlicht worden (vgl. Hintermann et al. 2018, 2020, 2021). Da dieser Beitrag den medienbildenden Aspekt des Projektes herausstellt, werden in weiterer Folge jene bislang unveröffentlichten Methoden und Materialien vorgestellt und zur Verfügung gestellt, die gemeinsam die Reflexion des Zusammenhanges zwischen eigenem Medienhandeln und Identitätsbildungsprozessen unterstützen können. Gemeinsam ist den vier vorgestellten Interventionen „Medientagebuch – Mein Medienhandeln“, „Mein idealer Tag mit Medien“, „Analoges Liken und Disliken“ sowie „Chamäleon der Identitäten“, dass sie Schüler\*innen handlungsorientiert in die Lage versetzen, ihr eigenes Medienhandeln und den spezifischen Aspekt der Identitätsarbeit (vgl. Keupp et al. 1999) in sozialen Medien selbst zu analysieren (vgl. Pichler et al. 2021). Eine wichtige didaktische Voraussetzung für die Bereitschaft der Jugendlichen eigenes Medienhandeln zu reflektieren und zu hinterfragen, liegt darin, dass ihr Medienhandeln im Unterricht nicht aus Lehrer\*innensicht paternalistisch und belehrend behandelt wird (vgl. Tulodziecki 2008: 110). Auch in den weiterführenden Reflexionsphasen ist darauf zu achten, als Lehrperson mediendidaktisch möglichst nicht in bewahrpädagogische Haltungen und Argumentationen zu verfallen, da Mündigkeit in digitalen Kulturen nicht gelehrt, aber erarbeitet und im kritischen Erfahrungsaustausch reflektiert werden kann (vgl. Dorsch & Kanwischer 2020).

Die Reihenfolge der Darstellung in diesem Kapitel kann als Hinweis zur didaktischen und thematischen Strukturierung verstanden werden: Denn das „Medientagebuch“ sowie der „ideale Medientag“ können als geeignete Grundlagen für die Bewusstmachung des eigenen Medienhandelns sowie für erste darauf aufbauende Reflexionsschritte gelten. In weiterer Folge kann eine Auseinandersetzung mit dem „analogen Liken und Disliken“ spezifische Merkmale sozialer Medien und des Medienhandelns in diesen sichtbar und damit besprechbar machen. Die Bearbeitung schließt auch Reflexionsfragen mit ein, die auf die Wechselwirkungen zwischen Medienhandeln in sozialen Medien und Identitätskonstruktionen verweisen. Abschließend unterstützt die Intervention „Chamäleon der Identitäten“ Erkenntnissschritte, die essentialisierende und einschränkende Identitätskonzepte zu Gunsten von konstruktivistischen oder fluiden Identitätskonzepten

öffnen können. In diesem Zusammenhang kann auch den Fragen nachgegangen werden, welche Rolle und Bedeutung mediales Handeln für Identitätskonstruktionen haben kann und welche Identitäten in sozialen Medien eingenommen werden. Freilich kann auch der bewusste Einsatz einzelner Interventionen aus dem vorgeschlagenen Setting bei entsprechender didaktischer Rahmung kritisch medienbildend oder die Identitätsarbeit reflektierend wirken.

Streng genommen handelt es sich dabei nicht um Methoden oder Materialien, die ausschließlich im GW-Unterricht eingesetzt werden können, was sich aus der fächerverbindenden Ausrichtung des Projektes ergibt. Kritische Medienbildung und die Auseinandersetzung mit Prozessen der Identitätskonstruktion können, wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, als überfachliche Bildungsanliegen verortet werden. Die spezifischen Vermittlungsinteressen, Lernziele, methodische Hinweise sowie Möglichkeiten und Andockstellen für eine Stärkung der Fachlichkeit für geographische oder wirtschaftliche Bildungsgehalte werden jeweils bei der didaktischen Beschreibung der einzelnen Methoden skizziert.

### 4.1 „Medientagebuch – Mein Medienhandeln“ und „Mein idealer Tag mit Medien“

#### Didaktische Vorbemerkungen:

Medien allgemein und soziale Medien im Besonderen durchdringen, wie in Kapitel 2 ausgeführt, den Tagesablauf der meisten Jugendlichen und beeinflussen damit auch Prozesse der Selbstfindung und Identitätsarbeit. Das Ausmaß und die Vielfalt des Medienhandelns ist vielen jedoch nicht bewusst, mit Hilfe der Interventionen des *Medientagebuchs* und der *Darstellung des idealen Medientags* kann das eigene Medienhandeln dokumentiert, offengelegt und in weiterer Folge besprochen und reflektiert werden. Damit holt man Schüler\*innen in ihrer alltäglichen Lebenswelt ab, spricht das praktische Vermittlungsinteresse (vgl. Vielhaber 1999) an (Was bedeutet Medienkonsum konkret in meinem Leben?) und erschließt auch kritisch-emanzipatorische Fragestellungen (z. B.: Wer schöpft aus meinem Medienkonsum Gewinn?). Ähnliche methodische Zugänge der Verwendung von Tagebüchern zu Dokumentationszwecken von Gewohnheiten und Nutzungsmustern sowie zur „reflexiven Verarbeitung von Praxiserfahrungen“ (vgl. Fischer & Bosse 2003 zitiert nach Alisch 2013) werden u. a. von der Marktforschung aber auch in pädagogischen Kontexten verwendet.

#### Lernziele: Ich kann ...

... die Intensität und Vielfalt der medialen Durchdringung meines Alltags herausarbeiten.

- ... Art und Dauer meines Medienhandelns dokumentieren, analysieren und bewerten.
- ... mein Medienhandeln im Austausch mit Klassenkolleg\*innen reflektieren.
- ... die Folgen der unterschiedlichen Finanzierung genutzter Medien (auf den Inhalt, die Zielrichtung, die Qualität, beeinflussende Faktoren etc.) reflektieren.

### Vorbereitung:

*Materialien:* Kopien der Materialien 1 und 2

*Zeitbedarf<sup>3</sup> für „Medientagebuch“:* Klärung des Auftrags: 15 min, Durchführung zu Hause über 3 Tage, Reflexion im Schritt 3: 50 min

*Zeitbedarf für „Mein idealer Medientag“:* Klärung des Auftrags: 10 min, Durchführung: 40 min, Gemeinsame Reflexion mit dem Medientagebuch im Schritt 3 (s. o.)

### Durchführung:

**Schritt 1:** Um die Durchdringung des Alltags durch Medien sichtbar zu machen, versuchen die Schüler\*innen drei Tage lang ihr Medienhandeln in tabellarischer Form möglichst genau zu dokumentieren (siehe Material 1 Medientagebuch – Mein Medienhandeln). Die Definition des Begriffs „Medium“ (1. Spalte) ist dabei bewusst offengehalten (siehe dazu auch Kap. 2.2), die Schüler\*innen sind in ihrer Zuschreibung, was sie als Medium verstehen, frei. Das Medientagebuch ist in seiner Form einfach und reduziert. Es hat die Intention, das Medienhandeln zunächst einmal zu quantifizieren, daher wird allgemein nach der Nutzungsdauer (2. Spalte) gefragt. Mit Hilfe der dritten Spalte werden die Jugendlichen dazu angehalten, zu hinterfragen, welche Art der Finanzierung die Nutzung eines Mediums ermöglicht. Dies kann nicht nur aus medienkritischer Sicht aufschlussreich sein – z. B.: Nutzung der Daten der User\*innen (vgl. Atteneder et al. 2019), Effekte der Algorithmizität (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017) etc. Darüber hinaus können auch Beiträge zur wirtschaftlichen Bildung geleistet werden (z. B.: Finanzierung von Mediendienstleistungen, Bedeutung von Influencern auf Konsumverhalten etc.). Weiters soll das Medientagebuch auch zur ersten Reflexion

des Medienhandelns (4. Spalte) beitragen, etwa des Zwecks und der Intensität der Nutzung sowie der persönlichen Bedeutung oder möglicher Auswirkungen.

Als Alternative oder Erweiterung zum handschriftlich durchzuführenden Medientagebuch kann den Schüler\*innen auch die Nutzung von Apps, welche das mediale Nutzungsverhalten aufzeichnen, angeboten werden. Neben dem Nachteil solcher Apps, dass sie analoge Medien nicht miteinbeziehen, ist hier auf datenschutzrechtliche Aspekte hinzuweisen. Mit der Verwendung wird meist auch einer umfassenden Sammlung persönlicher Daten zugestimmt. Gerade das kritische Hinterfragen einer meist sorglosen Zustimmung zu derartigen Nutzungsbedingungen zählt zu den Kernanliegen der Reflexion des eigenen Medienhandelns (vgl. Atteneder et al. 2019). Im Falle der Verwendung solcher Apps im Unterricht, ist eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Punkten dringend anzuraten.

**Schritt 2:** Um die Bedeutung der Medien für die Schüler\*innen zu reflektieren und zu verdeutlichen, gestalten diese nun ihren idealen Medientag (siehe Material 2) in einer frei wählbaren grafischen Form, etwa mittels einer Mindmap, eines Zeitstrahls oder eines Diagramms etc. Dabei ist ihnen die Auswahl oder Kombination der Medien, bestimmter Ausschnitte oder Inhalte sowie Infotainment-Verknüpfungen komplett freigestellt. Denkbar erscheint hier eine Spannweite, die von der Artikulation eines bewussten Medienverzichts bis hin zur direkten und dauerhaften Kopplung mit bestimmten Medien reicht.

**Schritt 3:** In Kleingruppen bearbeiten die Schüler\*innen den auf die ersten beiden Schritte aufbauenden Folgeauftrag: „Vergleiche in der Gruppe eure Medientagebücher mit den erstellten idealen Medientagen. Arbeitet Auffälligkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede heraus und tauscht euch darüber aus.“ Ziel dieses Vergleichs ist es nicht nur, die Bezüge zwischen eigenem Medienhandeln und den als „ideal“ imaginierten Medienwelten herzustellen, sondern darüber hinaus auch die Vielfalt möglicher Medienhandlungen aufzuzeigen. Dadurch kann erkennbar werden, dass das Medienhandeln teilweise intrinsisch motiviert ist, aber auch durch äußere Gegebenheiten, Anlässe oder Zwänge getriggert wird. Dies kann nun Anlass sein, gemeinsam die Notwendigkeit permanenten Medienhandelns zu analysieren sowie die Beweggründe und Konsequenzen zu reflektieren. Schließlich bietet

<sup>3</sup> Alle Zeitangaben im Beitrag verstehen sich als erprobte Vorschläge, die an die jeweiligen Voraussetzungen der Lerngruppen angepasst werden können.

das Medientagebuch noch den Gesprächsanlass nachzufragen, ob den Jugendlichen die unterschiedlichen Zahlungsmodelle für die von ihnen genutzten Medien bereits vorher bekannt oder bewusst waren und welche Schlüsse sich aus diesen ziehen lassen.

## 4.2 Analoges Liken und Disliken

### Didaktische Vorbemerkungen:

Die Intervention des „*analogen Likens und Dislikens*“ eröffnet Jugendlichen kritisch-emanzipatorische Reflexions- und Erkenntnisprozesse zu den möglichen Wirkungen und Nebenwirkungen ihres Handelns in sozialen Medien. Dabei wird von Handlungen ausgegangen, die Jugendliche laufend in sozialen Medien vollziehen. Diese schnell und einfach zu äussernden Zustimmung- und Ablehnungsbekundungen für Bilder, Videos oder Texte, für Veranstaltungen, Ereignisse etc. ermöglichen den Nutzer\*innen sozialer Medien eine in dieser Form bislang nicht dagewesene Partizipationskultur. Gleichzeitig erschafft der damit einhergehende Datenstream eine enorme Menge an potentiellen Informationen auch über die Beteiligten selbst. Diese Datenflut in ihrer Gesamtheit ist für einen einzelnen Menschen nicht überschaubar und auch nicht, nach welchen individuell festgelegten Kriterien auch immer, selektierbar. Soziale Netzwerke setzen daher Algorithmen ein, die den persönlichen Selektionsvorgang unterstützen und verstärken, aber auch anhand der jeweiligen Datenspur, des jeweiligen Datenprofils voraussehen und beeinflussen (vgl. Stalder 2017; Kanwischer & Schlottmann 2017). Mechanismen des Teilens und Gruppierens, des Reproduzierens und Selektierens lassen Filterblasen und Echokammern (vgl. Pariser 2012; Schmidt 2018) entstehen, die immer weitere Informationen liefern, welche die eigene Sichtweise verstärken. Gleichzeitig ermöglicht die Fülle der Informationen feinste Unterschiede in und zwischen den Filterblasen, dies kann auch zu Irritationen durch



Abb. 1: Schüler\*innen beim analogen Liken/Disliken (AG Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Universität Wien)

einen sogenannten „Filterclash“ (vgl. Pörksen 2018; Rau & Stier 2019) von aufeinanderprallenden Parallelwirklichkeiten beitragen.

Diese nicht immer offensichtlichen Effekte von Algorithmen in sozialen Medien sowie die Wirkungen und Nebenwirkungen des Linkens und welchen Einfluss das auf Prozesse der Identitätsfindung haben kann, verdeutlicht die Intervention des analogen Likens/Dislikens.

### Lernziele: Ich kann ...

- ... eigenes Zustimmen bzw. Ablehnen sowie Prozesse des Zuordnens und Abgrenzens (in sozialen Medien) reflektieren und begründen.
- ... die Folgen der Prozesse des Zustimmens und Ablehnens in sozialen Medien reflektieren.
- ... Mechanismen und Folgewirkungen der Algorithmität wie Filterung, Blasenbildung und Filterclash analysieren.

### Vorbereitung:

*Materialien:* Kopien von Material 3; ca. 8 bis 12 Bilder (A4 oder A3-Format), die kontrovers bewertet werden können; Ausreichend verschiedenfarbige (z. B. rote und grüne) Klebepunkte zur Durchführung des (Dis)Likens (3 bis 5 Klebepunkte pro Farbe je Schüler\*in)

*Gestaltete Lernumgebung:* Präsentation der Bilder an einer Ausstellungswand (siehe Abb. 1), ausreichend Platz für Schüler\*innen, um Bilder betrachten zu können

*Zeitbedarf für Schritt 1:* Klärung des Auftrags: 5 min, Durchführung des (Dis)Likens: 10 min, Besprechung und Reflexion: 35 min

*Zeitbedarf für Schritt 2:* Klärung des Auftrags: 15 min, Durchführung: 40 min, Reflexion: 45 min

### Durchführung:

**Schritt 1:** Eine Auswahl von kontroversen Bildern, die gesellschaftliche und politische Normen bzw. Wertvorstellungen tradieren oder aufbrechen können, werden im A3/A4-Format ausgedruckt und an einer passenden Wand befestigt. Dies können Filmplakate, Werbeplakate, Bilder aus Newsfeeds etc. sein. Um den geographischen und wirtschaftlichen Fachbezug herstellen zu können, ist es wichtig, bei der Bilderauswahl darauf zu achten, dass diese als kontroverse Reibebäume zur Reflexion räumlicher, kultureller, sozialer oder wirtschaftlicher Aspekte von Zugehörigkeiten oder Identitätskonzepten (wie z. B. Symbole

und Orte mit kulturellen Zuschreibungen, kontroverse Konzepte des Wirtschaftens etc.) fungieren können. Dabei ist zu beachten, dass durch Auswahl und Kombination der Bilder nicht bloß gängige Stereotype verfestigt werden, auch in der anschließenden Reflexion nach der Intervention muss dieser Aspekt gesondert besprochen werden (siehe Schritt 2).

Die Schüler\*innen haben nun zehn Minuten Zeit, sich diese Ausstellung anzusehen und dann, mit Hilfe von drei grünen und drei roten Klebepunkten (auf oder unter den Bildern) ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu den für sie relevantesten Bildern zum Ausdruck zu bringen. In Form von Material 3 (Analoges Liken und Disliken) kann der Arbeitsauftrag den Schüler\*innen auch schriftlich zur Verfügung gestellt werden.

Im Anschluss daran werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert und reflektiert. Dabei werden gleich mehrere Ziele verfolgt: Einerseits ist es eine sehr situative, individuelle Entscheidung, welches Bild ich like oder dislike. Andererseits steht eine (teil)öffentliche, innerhalb des Klassenverbandes getätigte Entscheidung in einem bestimmten Spannungsverhältnis zu dieser individuellen Äußerung. Soziale Korrektive durch die Rolle in der Peergroup, durch Prinzipien und Mechanismen sozialer Erwünschtheit beginnen zu greifen. Hier lassen sich starke Unterschiede zwischen individueller und sozialer Meinungsbekundung zeigen. Aber auch Unterschiede zwischen einer Positionierung in der direkten sozialen Interaktion von Angesicht zu Angesicht und der vermeintlichen Anonymität in sozialen Medien können analysiert werden.

Im Zuge der Diskussion werden die Schüler\*innen zudem aufgefordert, ihre Likes bzw. Dislikes zu begründen. Damit wird die Vielfalt an Motiven hinter einer Entscheidung offengelegt. In sozialen Medien lassen sich Likes und Dislikes zwar quantifizieren, die jeweils dahinterstehende Motivation, gleichsam die Qualität der einzelnen Bekundung bleibt aber häufig verborgen. In der Erarbeitung der Bedeutsamkeit und Begründung von Likes/Dislikes bietet sich auch ein Exkurs zu künstlich generierten, gekauften Likes an. Auch eine Debatte über die (ungewollte) Verbreitung persönlich abgelehnter Inhalte durch die bewusste Äußerung eines Dislikes wäre denkbar: Wenn mir ein Bild nicht zusagt und ich es entsprechend markiere, sorgt die Äußerung meiner Ablehnung trotzdem zu einer Verbreitung über den ständig laufenden Datenstream.

**Schritt 2:** Mit einer besonders interessierten Klasse der Sekundarstufe II kann in einer Folgestunde der anspruchsvolle Folgeauftrag (siehe Material 3 – Erweiterung – Liken als soziales Handeln und Konstruieren von Wirklichkeiten) ausprobiert werden: Dabei wird noch genauer unter die Oberfläche der Wirkungen von Likes und Dislikes geblickt. Um den Begründungen für die Vergabe von Zustimmung oder Ablehnung auf die Schliche zu kommen, werden Faktoren unter die Lupe genommen, die soziale Partizipation beeinflussen können. Zu diesen Faktoren zählen unter anderem soziales Kapital, hegemoniale Weltansichten (Ideologien), Moralvorstellungen, Religionen, sozialer Druck (Schule, Eltern, Peers, etc.) und Sozialisation. Um diese komplexen und häufig unbewusst ablaufenden Einflussfaktoren und -prozesse für Schüler\*innen erfassbar und besprechbar zu machen, bietet Material 3 Leitfragen zur reflexiven Auseinandersetzung an. Diese thematisieren zunächst Aspekte des sozialen Handelns in sozialen Medien. Da Schüler\*innen bewusst mit kontroversen, heterogenen oder pluralistisch bewertbaren Bildern konfrontiert worden sind, kann an den Reflexionsfragen orientiert in weiterer Folge den Effekten und Nebenwirkungen der Konstruktion von Wirklichkeiten und Identitäten in sozialen Medien nachgespürt werden. Die zu den Bildern geäußerte Zustimmung oder Ablehnung, Faktoren der Identifikation, Zugehörigkeit oder Abgrenzung (beispielsweise zu national, kulturell oder religiös interpretierten Symbolen) können hinterfragt werden. Zumindest am Fallbeispiel ausgewählter Bilder sollen stereotype Zuschreibungen hinterfragt werden. Damit werden essentialisierende Konzepte und Vorstellungen von subjektiv als wichtig und richtig empfundenen Identifikationsmerkmalen erkennbar und besprechbar. In diesem Zusammenhang können auch Mehrdeutigkeiten (Stichwort Kontingenz) und eine Öffnung scheinbar fixer und unverrückbarer räumlicher, kultureller, ideeller etc. Zuschreibungen thematisiert werden. Letzteres wäre eine inhaltliche Brücke zur Intervention „Chamäleon der Identitäten“ (siehe Material 4 und 5).

Methodisch bietet sich hier eine vorgelagerte Einzelarbeitsphase an, bei der die Schüler\*innen ihre Überlegungen schriftlich festhalten. Auch ein Gruppensetting, in welchem die Fragen im Plenum diskutiert werden, ist möglich. Denkbar wäre auch eine aufeinanderfolgende Verknüpfung beider Varianten, wobei auch einzelne Reflexionsfragen ausgewählt werden können.

### 4.3 Chamäleon der Identitäten

#### Didaktische Vorbemerkungen:

Mit der Sequenz „*Chamäleon der Identitäten*“ (siehe Materialien 4 und 5) werden die individuellen Vorstellungen über die Konstruktion der eigenen Identität(en) kritisch-emanzipatorisch hinterfragt. *Die Karikaturenanalyse Bausteine meiner Identität(en)* (siehe Material 4) unterstützt dabei den Erkenntnis-schritt, dass in jedem Menschen viele durchaus heterogene Identitätsbausteine stecken können, die sich aus unterschiedlichen Quellen speisen. Eine dieser Quellen, aus denen laufend identitätsstiftende Informationen und Bilder etc. bezogen werden, sind soziale Medien. Gleichzeitig sind soziale Medien auch Orte der Aushandlung von Identitäten, die durch das Medienhandeln der Jugendlichen gestaltet werden. Darüber hinaus kann sich auch die Erkenntnis eröffnen, dass sich viele Menschen je nach sozialem Anlass, sozialer Gruppe und eventuell an soziale Erwünschtheit angepasst jeweils anders präsentieren, andere Facetten ihrer Identität(en) ausleben, andere verbergen. Dieses chamäleonartige Zeigen unterschiedlicher Identitätsfacetten hat die Namensgebung der Sequenz Chamäleon der Identitäten motiviert.

Starre Konzepte von nationalen, religiösen oder anderen Identitätscontainern können im Laufe dieser Reflexions- und nachfolgender Diskussionsprozesse um Mehrfachzuschreibungen („Ich bin Österreicherin und Kroatin“) sowie dynamischere, fluide Identitätskonzepte erweitert werden. Unterstützt wird dieser Reflexionsprozess durch das Visualisieren der verschiedenen „Äste“ der eigenen Identitätsfacetten in der *Mindmap Chamäleon meiner Identität(en)* (siehe Material 5). Die im Arbeitsauftrag angebotenen Reflexionsfragen weisen ausdrücklich darauf hin, die konkrete Ausgestaltung oder Inszenierung sowie die Wandelbarkeit des eigenen Auftretens in sozialen Medien zu analysieren. Wer oder wie viele bin ich in meinen Profilen in sozialen Medien? Etc.

#### Lernziele: Ich kann ...

- ... anhand einer Karikatur Identitätsbausteine charakterisieren.
- ... über multiple bzw. hybride Identitäten reflektieren.
- ... situative und in sozialen Kontexten stehende Identitätsausprägungen analysieren.
- ... mein „eigenes“ Chamäleon der Identitäten charakterisieren.
- ... die Wandelbarkeit und Gestaltbarkeit meines Auftretens in sozialen Medien reflektieren.

#### Vorbereitung:

*Materialien:* Kopien von Material 4 und 5

*Zeitbedarf:* Karikaturenanalyse zu Bild „Identitäten im Kopf“ (siehe Abb. 3): 15 min, Kurzpräsentationen der Ergebnisse der Karikaturenanalyse je 3 Minuten, Erstellung der Mindmap: 15–20 min, Abschlussreflexion im Plenum: 10–15 min

#### Durchführung:

Als **Einfädeler** in die Reflexion der Konstruiertheit von Identitäten dient eine durch Analysefragen unterstützte *Karikaturenanalyse* (siehe Material 4 – Bausteine meiner Identität(en)). Die Analysefragen fokussieren die Aufmerksamkeit auf zentrale mögliche Ergebnisse (z. B.: heterogene Identitätsbausteine, unterschiedliche Quellen für Identitätsbausteine, Bedeutung einzelner Identitätsbausteine oder -facetten wandeln sich im Lauf der Lebenszeit bzw. verändern ihre Bedeutung und Wichtigkeit etc.), eröffnen aber ausreichend Deutungsspielraum für die Perspektiven der Jugendlichen, zudem wird explizit dazu eingeladen, eigene Fragen zum Thema oder zur Aussage der Karikatur zu formulieren.

Nach diesen Vorüberlegungen spüren die Schüler\*innen nun dem *Chamäleon der eigenen Identität(en)* nach. Als Anregung zur Reflexion dienen Leitfragen (siehe Material 5), die einerseits die soziale und situative Anpassung von gezeigten Identitätsfacetten adressieren, andererseits auch auf die Veränderbarkeit und Wandelbarkeit von Identitätskonstruktionen aufmerksam machen. Ausdrücklich wird auch nach der Art und Weise gefragt, wie sich Jugendliche speziell in sozialen Medien präsentieren und wie sie in sozialen Medien, sofern sie ihnen wichtig sind, wahrgenommen werden wollen. Die Ergebnisse dieser Erkenntnisprozesse zu bewusst gewordenen Facetten der eigenen Identität werden in Form einer in Material 5 bereit gestellten Mindmap dargestellt.

In der abschließenden Plenumsphase dienen die Mindmaps als Grundlage der gemeinsamen Reflexion über die Wandelbarkeit, Vielfältigkeit, das Nebeneinander und die Gleichzeitigkeit von Identitätsfacetten. Damit können möglicherweise enge Containervorstellungen von starren, tradierten Identitätskonzepten bereits aufgebrochen sein und Ansätze für alternative fluide oder hybride Konzepte angebahnt worden sein. Nicht nur in dieser Phase ist in der Moderationsrolle der Lehrperson auf das Prinzip der Freiwilligkeit bei

Wortmeldungen, Fragen und Beiträgen zum Austausch zu achten. Zudem ist unbedingt darauf zu achten, dass man nicht selbst in die Fallen eigener Zuschreibungs- und Abgrenzungsmuster tappt (vgl. Radtke 2010). Dadurch kann ein Markieren von vermeintlich „Fremden“ („Was sagst du dazu als gebürtige Türkin?“) und damit einhergehende „Otheringprozesse“ (vgl. z. B. Said 1978; Spivak 1985) vermieden werden.

## 5 Reflexion der Erfahrungen und Ergebnisse

Abschließend werden die Erfahrungen, die im Zuge der unterrichtspraktischen Erprobung der vorgestellten Materialien und Methoden mit den Projektklassen gemacht wurden, kurz zusammengefasst und reflektiert. Neben der strukturierten Reflexion der Workshops im Projektteam kann dafür auch auf Feedback der am Projekt beteiligten Schüler\*innen zurückgegriffen werden, das am Projektende eingeholt wurde sowie auf Lernprodukte, wie die ausgefüllten Medientagebücher.

Die Auswertung der Medientagebücher bestätigt Ergebnisse zahlreicher Studien zur Nutzung sozialer Medien durch Jugendliche (siehe Kap. 2.2) eindrucksvoll. Die Dauer der teilweise parallel stattfindenden medialen Aktivitäten der Schüler\*innen aus den Projektklassen bewegte sich – in Vor-Corona-Zeit – zwischen 6 bis 13 Stunden am Tag. Mehrheitlich wurde diese Nutzungsdauer von den Schüler\*innen selbst als „normal“ und „üblich“ eingestuft, was sich auch im Vergleich mit den Vorstellungen eines „idealen“ Medientags verdeutlicht hat. Die beiden Methoden

zeigen auf sehr einfache Weise, welchen Stellenwert soziale Medien im Alltag der Schüler\*innen einnehmen und liefern damit einen guten Einstieg in weiterführende und tiefere Betrachtungen von Medien und ihren Wirkweisen. Einzelne Schüler\*innen haben eigenständig auch neue Zugänge zur Nutzung des Medientagebuchs entwickelt: Eine Schülerin hat als Konsequenz der ermittelten Mediennutzung in einem intrinsisch motivierten Selbstversuch kurzfristig die Dauer ihres täglichen digitalen Medienhandelns reduziert (siehe Abb. 2).

Das analoge Liken/Disliken und die gemeinsame Diskussion und Reflexion der dahinterstehenden individuellen bzw. durch die unmittelbare physische Anwesenheit der Klassenkolleg\*innen (teil)öffentlichen Entscheidungen wurde von den Schüler\*innen in der Reflexion der Workshop-Erfahrungen als besonders interessant hervorgehoben. Rückmeldungen zeigen, dass auch diese Intervention das Medienhandeln mancher Jugendlicher nach ihrer eigenen Einschätzung beeinflusst hat. Aussagen aus den gesammelten Projektreflexionen der Schüler\*innen, wie „Ich denke zweimal nach, bevor ich etwas poste.“ oder „Ich achte mehr darauf, welche Postings ich like und denke nach, warum ich genau dieses Bild mit ‚gefällt mir‘ markiert habe.“ deuten darauf hin, dass hier Schritte in Richtung kritische Medienbildung gesetzt wurden. Darüber hinaus ermöglichte die öffentliche Meinungsbekundung (like/dislike) eine Diskussion über die soziale Eingebundenheit des alltäglichen Medienhandelns z. B. über den Druck, der von einer bestimmten Peergroup ausgeht oder über die soziale Erwünschtheit sowie Ablehnung von Einstellungen und Meinungen, die durch das (Dis)Liken zum Ausdruck gebracht

Tag 1		
Medium (analog oder digital)	Nutzungsdauer	Reflexion
Smartphone	gesamt 6h 11 min	ich nutze mein Handy für vieles: Kalender, Telefonate, soziale Netzwerke

Tag 2		
Medium (analog oder digital)	Nutzungsdauer	Reflexion
Smartphone	4 h 05 min	ich versuche von Tag zu Tag mein Handy weniger zu nutzen

Tag 3		
Medium (analog oder digital)	Nutzungsdauer	Reflexion
Smartphone	gesamt 3h 10 min	ich habe es sogar geschafft während der Lernzeit mein Handy weg zu legen

Abb. 2: Selbstversuch einer Schülerin zur Reduktion der Dauer ihres Medienhandelns (AG Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Universität Wien)

werden. In der gemeinsamen Reflexion wurde auch der Bogen zu Aspekten der Identitätskonstruktion mit und in sozialen Medien gespannt, indem von den Schüler\*innen z. B. diskutiert wurde, dass ein Like, ein Share oder ein Comment immer auch sehr viel mit einem selbst und seinen Einstellungen oder Überzeugungen zu tun hat und dazu beiträgt, wie man von anderen gesehen und eingeschätzt wird.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Chamäleon der Identitäten bzw. den Bausteinen der eigenen Identitäten hat schließlich zum einen gezeigt, dass hybride Identitäten und multiple (räumliche) Zugehörigkeiten unter den Jugendlichen der Projekt-klassen nicht die Ausnahme, sondern die Regel darstellen. Zum anderen hat sich herausgestellt, dass die Schüler\*innen soziale Medien ganz bewusst zur Identitätsarbeit verwenden, indem sie mit Facetten ihrer Identitäten spielen, bestimmte Aspekte (situationsadäquat) in den Vordergrund stellen, andere (vorläufig) verbergen. Diese Form der Nutzung sozialer Medien zur Aushandlung der eigenen Identität kann bezugnehmend auf Livingstone (2008: 402) als „Identity as display“ bezeichnet werden. Aber auch „Identity through connection“ (ebd.) spielt im Leben der Jugendlichen eine zentrale Rolle. Dies wurde vor allem im Laufe der Gruppendiskussionen (Phase zwei des Projektes) deutlich, in denen soziale Medien als Möglichkeit diskutiert wurden, die eigenen persönlichen Netzwerke unabhängig vom physischen Aktionsradius zu schaffen und zu pflegen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit den vorgestellten Methoden und Materialien Teilaspekte des Zusammenhangs zwischen dem individuellen Medienhandeln und der Aushandlung der eigenen Identität(en) erkennbar, diskutierbar und reflektierbar gemacht werden können. Gemeinsam kann ein vielperspektivisches Bild davon gezeichnet werden, wie Art und Intensität des persönlichen Medienhandelns in Wechselwirkung mit der Formung und Veränderung von Identitäten stehen können. Jede Methode und jedes Material kann aber auch für sich zum besseren Verständnis von und einer reflektierteren Herangehensweise an jugendliches Medienhandeln eingesetzt werden. Wir laden Sie dazu ein, die Unterrichtsanregungen mit Ihren Schüler\*innen zu erproben und freuen uns über Erfahrungsberichte.

## 6 Literatur

- Alisch, M. (2013): Sozialraum- und Netzwerk-Tagebücher. In: sozialraum.de 2013(1). <https://www.sozialraum.de/sozialraum-und-netzwerk-tagebuecher.php> (28.4.2022).
- Atteneder, H., B. Collini-Nocker & T. Jekel (2019): „...ich habe ja nichts zu verbergen!“ Zwischen ubiquitärer Geodatenerfassung als Geschäftsmodell und individuell-kontextuellem Geoprivacymanagement. In: *GW Unterricht* 154. S. 21–36.
- Bamford, J., F. Poppi & D. Mazzi (2014): *Space, Place and the Discursive Construction of Identity*. Peter Lang, Oxford.
- Bennett, L., C. Wells & A. Rank (2009): Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. In: *Citizenship studies* 13(2). S. 105–120.
- Beutel, W. (2012): Developing civic education in schools. The Challenge. In: Print, M. & D. Lange (Eds.): *Schools, Curriculum and civic education for building democratic citizens*. Sense, Rotterdam. S. 7–18.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge, London and New York.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen geändert wird. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 09.08.2016. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (28.4.2022)
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2017): Grundsatzterlass zur Interkulturellen Bildung. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b821b9d-13b3-4cdc-8ab8-948f36017625/2017\\_29.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b821b9d-13b3-4cdc-8ab8-948f36017625/2017_29.pdf) (28.4.2022).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2012): Grundsatzterlass zur Medienbildung. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f874e171-83ea-4e51-902b-48b373b3a187/2012\\_04.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f874e171-83ea-4e51-902b-48b373b3a187/2012_04.pdf) (28.4.2022).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): 21 Kompetenzen zur Medienbildung. [https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/pdf/mmt\\_21-kompetenzen\\_OK.pdf](https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/pdf/mmt_21-kompetenzen_OK.pdf) (28.4.2022).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Grundsatzterlass zur Politischen Bildung. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd222bd6-faca-4cf7-a0d3-9d9864d437ee/2015\\_12.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd222bd6-faca-4cf7-a0d3-9d9864d437ee/2015_12.pdf) (28.4.2022).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018a): Grundsatzterlass zur Reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:0d818779-79c3-4a37-8b6b-63ef169a034b/2018\\_21\\_lo.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:0d818779-79c3-4a37-8b6b-63ef169a034b/2018_21_lo.pdf) (28.4.2022).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018b): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden. BGBl. II Nr. 71/2018 vom 19.04.2018. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2018\\_II\\_71/BGBLA\\_2018\\_II\\_71.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.pdf) (28.4.2022).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022): Begutachtungsversion des Lehrplanentwurfs für Geographie und wirtschaftliche Bildung in der Sek I (unveröffentlicht).
- Bruns, A. (2014): *Beyond the Producer/Consumer Divide. Key Principles of Producers and Opportunities for In-*

- novation. In: Peters, M. A., T. Besley & D. Araya (Eds.): *The New Development Paradigm. Education, Knowledge Economy and Digital Futures*. Peter Lang, New York. S. 51–65.
- Döring, N. (2000): Identität + Internet = Virtuelle Identität? In: *Forum Medienethik* 2. S. 65–75.
- Dorsch, C. & D. Kanwischer (2020): Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität – Geographische Bildung und „Spatial Citizenship“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (zdg) 2020(2). S. 23–40.
- du Gay, P., S. Hall, L. Janes, H. Mackay & K. Negus (1997): *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. Sage, London.
- Education Group (2017): *Oö. Jugend-Medien-Studie 2017. Das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen*. [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/JugendMedienStudie\\_ZusFassung\\_2017.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/JugendMedienStudie_ZusFassung_2017.pdf) (28.4.2022).
- Elbudler GmbH (2018): *Elbudler Jugendstudie 2018*. <https://jugendstudie.elbudler.de/files/elbudler-jugendstudie-2018.pdf> (28.4.2022).
- Ellison, N. B. & d. boyd (2013): Sociality through Social Network Sites. In: Dutton, W. H. (Ed.): *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford University Press, Oxford. S. 151–172.
- Ernst, J. & J. B. Schmidt (2020): Politische Bildung für Jugendliche in oder mit digitalen Medien? Medienpädagogische Reflexionen der Strukturbedingungen von YouTube. In: *MedienPädagogik* 38. S. 21–42.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hernández-Serrano, M. J., P. Renés-Arellano, G. Graham & A. Greenhill (2017): From Prosumer to Prodesigner. Participatory News Consumption. In: *Comunicar* 25(50). S. 77–87.
- Hintermann, C., F. Bergmeister, V. Kessel, H. Pichler & D. Raithofer (2018): Hybride Identitäten im Kopf. Nachfrage zur Abschlussveranstaltung des Sparkling Science Projekts MiDENTITY. In: *GW-Unterricht* 151. S. 59–62.
- Hintermann, C., F. Bergmeister & V. Kessel (2020): Critical Geographic Media Literacy in Geography Education. Findings from the MiDENTITY Project in Austria. In: *Journal of Geography* 119(4). S. 115–126.
- Hintermann, C., D. Raithofer, H. Pichler & F. Bergmeister (2021): Wie Wiener Jugendliche Identitäten (medial) aushandeln. Ein Beitrag zu Theorie und Praxis im politisch bildenden Geographieunterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (zdg) 2021(1). 75–94.
- Hoffmann, B. (2008): *Bewahrpädagogik*. In: Sander, U., F. von Gross & K. U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag, Wiesbaden. S. 42–50.
- IZI – Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (2021): *Grunddaten Jugend und Medien 2021. Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland*. [https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grunddaten\\_Jugend\\_Medien.pdf](https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grunddaten_Jugend_Medien.pdf) (28.4.2022).
- Jäger, S. (2015): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (Edition DISS). Unrast Verlag, Münster.
- Kanwischer, D. & A. Schlottmann (2017): Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und #Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (zdg) 2017(2). S. 60–78.
- Kellner, D. & J. Share (2005): Toward critical media literacy. Core concepts, debates, organizations, and policy. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 26(3). S. 369–386.
- Keupp, H., T. Ahbe & W. Gmür (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt, Reinbek.
- Kitchin, R. (2017): Thinking critically about researching algorithms. In: *Information Communication and Society* 20(1). S. 1–16.
- Kneidinger-Müller, B. (2017): Identitätsbildung in sozialen Medien. In: Schmidt, J.-H. & M. Taddicken (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien*. Springer, Wiesbaden. S. 61–80.
- Lähdesmäki, T., T. Saresma, K. Hiltunen, S. Jäntti, N. Sääskilähti, A. Vallius & K. Ahvenjärvi (2016): Fluidity and flexibility of “belonging”. Uses of the concept in contemporary research. In: *Acta Sociologica* 59(3). 233–247.
- Lamnek, S. & C. Krell (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Beltz, Weinheim.
- Livingstone, S. (2008): Taking risky opportunities in youthful content creation. Teenagers’ use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. In: *New media & society* 10(3). S. 393–411.
- Lukinbeal, C. (2014): Geographic Media Literacy. In: *Journal of Geography* 113(2). S. 41–46.
- Mecheril, P., M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (2010): *Migrationspädagogik*. Beltz, Weinheim und Basel.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf) (28.4.2022).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie\\_2018\\_web.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf) (28.4.2022).
- Pariser, E. (2012): *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. Hanser, München.
- Pichler, H., C. Hintermann & D. Raithofer (2021): Identitätskonstruktion von Jugendlichen. Trittsteine zur (De) Konstruktion von Identität(en) in der kritischen (geographischen) Medienbildung am Beispiel des Projektes MiDENTITY. In: *GW-Unterricht* 161. S. 19–34.
- Pörksen, B. (2018): *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. Hanser, München.

- Radtke, F.-O. (2010): Paradoxes of Intercultural Pedagogy. Or: What's going on with our identity? In: Hintermann, C. & C. Johansson (Eds.): *Migration and Memory. Representations of Migration in Europe since 1960.* StudienVerlag, Innsbruck. S. 110–132.
- Rau, J. P. & S. Stier (2019): Die Echokammer-Hypothese. Fragmentierung der Öffentlichkeit und politische Polarisierung durch digitale Medien? In: *Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft* 13(3). S. 399–417.
- Reason, P. & H. Bradbury (2012): *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice.* Sage, London.
- Ritzer, G., P. Dean & N. Jurgenson (2012): The Coming Age Of The Prosumer. In: *American Behavioral Scientist* 56(4). S. 379–398.
- Royal Society for Public Health (2017): #StatusOfMind. Social media and young people's mental health and wellbeing. <https://www.rsph.org.uk/static/uploaded/d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf> (28.4.2022).
- Saferinternet.at (2021): Jugend-Internet-Monitor 2021. [https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik\\_Jugend-Internet-Monitor\\_2021.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2021.pdf) (28.4.2022).
- Said, E. (1978): *Orientalism.* Pantheon Books, New York.
- Schmidt, J.-H. (2018): *Social Media.* Springer, Wiesbaden.
- Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U., F. von Gross & K.U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik.* VS Verlag, Wiesbaden. S. 75–87.
- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: *History and Theory* 24(3). S. 247–272.
- Stalder, F. (2017): *Kultur der Digitalität.* Suhrkamp, Berlin.
- Toffler, A. (1980): *The Third Wave.* Morrow, New York.
- Tulodziecki, G. (2008): Medienerziehung. In: Sander, U., F. von Gross & K.U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik.* VS Verlag, Wiesbaden. S. 110–115.
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Vielhaber C. (Hg.): *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – von der Spurensuche bis zum Raumverzicht.* Universität Wien, Wien. S. 9–26.
- Waller, G., I. Willemse, S. Genner, L. Suter & D. Süß (2016): *JAMES. Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz.* Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zürich.
- Weber, S. (2010): Konstruktivistische Medientheorien. In: Weber, S. (Hg.): *Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus.* UVK-Verlag, Konstanz. S. 170–188.
- Wild, R. (2015): *Konstruktivistische Medientheorie. Beobachter, Teilnehmer und Akteure in medialen Diskursen.* Waxmann, Münster.



## Material 1

### Medientagebuch – Mein Medienhandeln

Zahlreiche Medien begleiten und durchdringen unseren Alltag. Einige davon nutzen wir gezielt, andere nebenbei, dritte begegnen uns fast unbemerkt in unserer Umwelt. Alle diese Medien prägen oder beeinflussen auch unsere Wahrnehmungen und Erfahrungen. Denke nun an dein eigenes Medienhandeln: Welche Medien verwendest du, wann und wie oft?

- Erstelle drei Tage lang dein persönliches Medientagebuch, benutze dafür die Vorlage der Tabelle.
- Notiere darin in der ersten Spalte alle Medien (z. B.: Zeitung, Fernsehen, Radio, Online-Medien etc.) die du benutzt sowie die jeweilige Dauer der Nutzung in der zweiten Spalte.
- Halte in der dritten Spalte fest, womit du für dieses Medium bezahlst. Antwortmöglichkeiten wären hierfür zum Beispiel: Rundfunkgebühren, kostenpflichtiges Abo eines Streamingdienstes, Werbeeinschaltungen finanzieren Mediennutzung, Nutzer\*innendaten werden gesammelt und verkauft etc.
- Reflektiere abschließend deine Gedanken und Gefühle in der vierten Spalte, wenn du die Einträge deines Medientagebuchs betrachtest und analysierst. Bewerte dabei auch, auf welche dieser Medien du auf gar keinen Fall verzichten könntest und welche für dich eine geringere Bedeutung haben.

Tag 1			
Medium (analog oder digital)	Nutzungsdauer	Finanzierung	Reflexion

## Material 2

### Mein idealer Medientag

Wie stellst du dir deinen idealen Medientag vor?

Gestalte den für dich idealen Tag mit all seinen Medien, Inhalten, Infotainment-Elementen etc. Wähle dazu eine für dich passende Form (schriftlich, grafisch, als Mindmap, Zeitstrahl, Comic, Mental Map, Video, Podcast, etc.).

## Material 3

### Analoges Liken und Disliken

Vergib analoge Likes und Dislikes zu Bildern und reflektiere anschließend die Wirkmechanismen von sozialen Handlungen und soziale Handlungsspielräume.

### Arbeitsauftrag – Liken und Disliken in der Klasse sichtbar gemacht

#### Aktivität:

Betrachte die Bildergalerie und vergib deine Likes (grüne Klebepunkte) und Dislikes (rote Klebepunkte) durch Aufkleben auf jene Bilder, die dich berühren, dir wichtig erscheinen, dich zum Widerspruch reizen etc. Du hast dafür 10 Minuten Zeit.

#### Reflexion:

Reflektiere dein Handeln zunächst individuell anhand folgender Fragen und notiere deine Antworten. Diskutiere anschließend in der Gruppe:

- *Wie bist du beim Liken und Disliken konkret vorgegangen? Hast du alle Klebepunkte vergeben?*
- *Warum hast du welchen Klebepunkt genau bei bestimmten Bildern vergeben?*
- *Welche Folgen kann das Liken und Disliken bestimmter Bilder haben?*
- *Gehst du in sozialen Medien in vergleichbaren Situationen genauso oder anders vor?*

### Erweiterung – Liken als soziales Handeln und Konstruieren von Wirklichkeiten

Die Vergabe eines Likes/ Dislikes, aber auch die Nicht-Vergabe, stellen *soziale Handlungen* dar. Reflektiert nun euer Verhalten zuvor als so eine „soziale Handlung“ anhand folgender Fragen:

- *Welche Gründe und Motive liegen hinter meinem Medienhandeln? Warum mache ich etwas in sozialen Medien (nicht)? Welche Vorteile erwarte ich von meiner Handlung, von meinem Nichthandeln?*
- *Wodurch wird mein Handlungsspielraum begrenzt? An welchen Normen oder Vorstellungen orientiere ich meinen Handlungsspielraum (z. B.: Sozialisation, sozialer Druck, Ideologie, Moral, Religion etc.)?*
- *Welche Auswirkungen und Folgen hat meine (Nicht-)Handlung? Für wen werden diese wirksam?*
- *Wie wirkt meine (Nicht-)Handlung auf meine – bewusste oder unbewusste – Außendarstellung? Welche interpretativen Rückschlüsse ergeben sich daraus auf meine Identität?*
- *Welche Wirkungen können mediale Räume, Anonymität oder Fake-Profilen / Fake-Identitäten haben?*

Wählt gemeinsam je ein Bild aus, das in der Gruppe auffallend unterschiedlich und scheinbar ähnlich bewertet worden ist. Orientiert euch in der Reflexion darüber wie das Kommentieren von Inhalten in sozialen Medien Wirklichkeit(en) mitgestaltet an folgenden Leitfragen:

- *Was bedeutet es für dich und dein Handeln, wenn viele Personen ein Bild liken oder disliken?*
- *Aus welchen Motiven und Gründen heraus kann man sich mit dem Bild identifizieren? Mit welchen Merkmalen, Botschaften oder Aussagen des Bildes kannst du dich identifizieren? Warum wurde Ablehnung zum Bild geäußert?*
- *Welche unerwünschten Wirkungen können durch undifferenzierte, schwarz-weiß Kommentierungen mit „gefällt mir/ gefällt mir nicht“ auftreten? Welche Wirkungen kann es haben, wenn ein Zuordnen und Zugehörigkeit fühlen gleichzeitig ein Abgrenzen und Ausschließen (von anderen) bedeutet?*
- *Welche Effekte (und Nebenwirkungen) kann das gehäufte Liken, Teilen, Kommentieren oder Disliken von Bildern etc. haben? Bedenkt dabei auch die Mechanismen von Algorithmen in sozialen Medien und ihre Auswirkungen.*

## Material 4

### Das Chamäleon der Identitäten

#### Arbeitsauftrag 1: Karikaturenanalyse – Bausteine meiner Identität(en)

Was macht eigentlich die Identität(en) eines Menschen aus? Welche Bausteine tragen dazu bei und wie veränderlich ist diese?

Betrachtet zu zweit die Karikatur Bausteine meiner Identität(en). Analysiert die Karikatur anhand der folgenden Leitfragen und notiert eure Ergebnisse auf einem Plakat:

1. Beschreibt die Elemente des Bildes möglichst genau.
2. Erklärt das Thema und deutet die Aussage der Karikatur in eigenen Worten.
3. Bewertet die Aussage der Karikatur für verschiedene Lebenssituationen.
4. Formuliert offene Fragen, die sich aus dem thematischen Zusammenhang für euch ergeben.

Präsentiert (durch euer Plakat unterstützt) in drei Minuten eure Ergebnisse und Fragen im Plenum.



Abb. 3: Karikatur Bausteine meiner Identität(en)

(AG Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Universität Wien, nachempfunden nach: Fluter Heft 61 – Alles was dich ausmacht)

## Material 5

### Das Chamäleon meiner Identität(en)

#### Arbeitsauftrag 2: Mindmap – Chamäleon der Identitäten (20 min)

Reflektiere ausgehend von euren Erkenntnissen der Karikaturenanalyse über deine persönlichen Identitätsfacetten. Wie vielfältig sind die Bausteine deiner Identität(en), wie können sie sich je nach Zeit, Ort oder Situation verändern? Dabei helfen dir auch folgende Leitfragen:

- *Bist du immer die/der Gleiche? Wovon hängt das ab?*
- *Wie/wer bist du in welcher konkreten Situation?*
- *Präsentierst du dich in sozialen Medien anders als in deiner Familie, deinem Freundeskreis etc.? Wie möchtest du in sozialen Medien gesehen oder wahrgenommen werden?*
- *Welche Rolle spielen bestimmte Medien dabei wie du sein kannst und willst?*
- *Wann oder wo bist du „Du selbst“? Was ist dein „wahres Selbst“?*
- *Wie sehr beeinflusst dich das Bild, das andere von dir haben?*
- *Warst du immer so, wie du jetzt bist? Wie hast du dich verändert?*
- *Kannst du immer der/die sein, der/die du sein willst? Warum?*
- *In welcher Form beeinflussen dich folgende Faktoren: Überlegungen zum sozialen Kapital (Welche Vorteile/Nachteile erwachsen mir daraus?), die Sozialisation, sozialer Druck (Eltern, Freunde, Schule etc.), Ideologie, Moral, Religion etc.?*

Notiere deine Erkenntnisse zu diesen Fragen in der **Mindmap Das Chamäleon meiner Identitäten**:

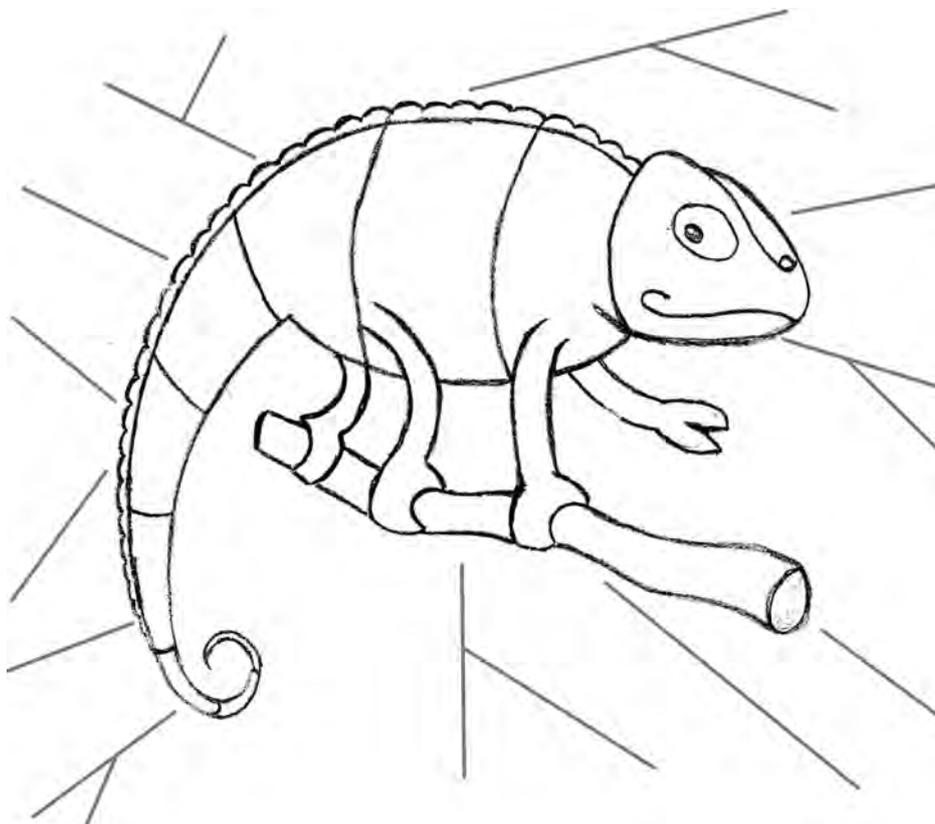


Abb. 4: Chamäleon der Identitäten