



Medienperformanz als didaktisches Prinzip medienpädagogischer Praxis

Caroline Roth-Ebner
Nicole Duller

Die medienpädagogische Diskussion wird stark vom Konzept der Medienkompetenz dominiert. Der Ansatz der Medienperformanz als Manifestation der kognitiven Dispositionen im konkreten auf Medien bezogenen Handeln ist demgegenüber unterbelichtet. In diesem Aufsatz wird diskutiert, wie die beiden Konzepte in medienpädagogischer Praxis aufeinander bezogen werden können. Dabei wird Medienperformanz als didaktische Grundhaltung konzipiert, welche mit den Prinzipien einer handlungs- bzw. alltagsorientierten Medienpädagogik korrespondiert. Am Beispiel des medienpädagogischen Projekts "Schaut her! Ich zeig's euch digital!" wird das didaktische Potenzial des Medienperformanz-Ansatzes dargelegt.

The media education discussion is strongly dominated by the concept of media literacy (dt. "Medienkompetenz"). The media performance approach (dt. "Medienperformanz") as a manifestation of cognitive skills in the real media-related action is, however, underexposed. The article discusses how the two concepts can be related to each other in media pedagogical practice. In doing so, media performance is conceived as a didactic attitude, which corresponds to action-oriented or everyday-oriented media education. Using the media education project "Look! I'll show you digitally!" as an example, the didactic potential of the media performance approach is explained.

1. Einleitung

Die Durchdringung unserer Gesellschaft mit digitalen Technologien, die allgegenwärtige Nutzung von mobilen Medien und deren Auswirkungen auf Kommunikation, unser Zusammenleben, unsere Art zu lernen und zu arbeiten bergen ein hohes Potenzial für gesellschaftliche und politische Teilhabe und die positive Weiterentwicklung der Gesellschaft. Gleichzeitig sind zahlreiche Herausforderungen damit verbunden, vom Umgang mit privaten Daten über die Risiken der Informationssuche online bis hin zu destruktiven Kommunikationsphänomenen wie Hate Speech und Cybermobbing. Ein verantwortungsvoller, kritisch-reflektierter Medienumgang ist ein zentrales Ziel, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche beim Hineinwachsen in die Gesellschaft zu begleiten. An dieser Stelle kommt der Begriff der "Medienkompetenz" ins Spiel. Medienkompetenz umfasst alle "Kenntnisse, Fertigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten" (Tulodziecki 2011: 23). Medienkompetenz zielt dabei jedoch auf bestimmte idealtypische

Fähigkeiten ab, die noch nicht bedeuten, dass sich diese auch im konkreten Medienhandeln, also der Medienperformanz, manifestieren. Was die Dialektik von Kompetenz und Performanz betrifft, so ist das letztgenannte Konzept gegenüber dem ersten in der Medienpädagogik deutlich unterbelichtet, zumindest in der Theorie. In der Praxis finden sich auf das konkrete Medienhandeln bezogene medienpädagogische Interventionen handlungsorientierter bzw. alltagsbezogener/reflexiver Medienpädagogik häufiger, wenn auch nicht unter dem Begriff der Medienperformanz.

Im Folgenden wird ein ebensolches medienpädagogisches Praxisprojekt beschrieben und vor dem Hintergrund der theoretischen Diskussion um Medienkompetenz und Medienperformanz beleuchtet.[1] Dazu werden zunächst die theoretischen Grundlagen zur Dialektik von Medienkompetenz und Medienperformanz erläutert, ehe das Konzept der Medienperformanz in seinem didaktischen Potenzial diskutiert wird. Im vierten Kapitel wird das Modellprojekt "Schaut her! Ich zeig's euch digital!" vorgestellt, in welchem diese didaktischen Prinzipien umgesetzt wurden.

2. Medienkompetenz und Medienperformanz

Der Medienkompetenzbegriff hat sich seit den 1990er Jahren und Dieter Baackes grundlegender Definition (zitiert wird meist die Ausdifferenzierung in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung, Baacke 1997: 98–99) fest in der medienpädagogischen Fachdiskussion und Praxis etabliert. Mit zunehmender Bedeutung digitaler Medien, vor allem des Internets und seinen vielfältigen Anwendungen, die in sämtlichen Lebensbereichen an Relevanz gewonnen haben, wird Medienkompetenz immer öfter als Schlüsselkompetenz einer modernen Gesellschaft diskutiert. Problematisch ist daran der Ansatz, bestimmte Fertigkeiten zu benennen, die für die Bewältigung der Herausforderungen einer medial durchdrungenen Gesellschaft, vor allem im Kontext der Arbeitswelt, nötig seien (Rühle 2018: 13). Dieser funktionalistische Zugang zu Kompetenzen wird schon in den 1990er

Jahren von Dieter Baacke (1997: 100) kritisiert: "Wer 'kompetent' handelt, wird als jemand gedacht, der in der Ernsthaftigkeit des Berufslebens, in politischer Verantwortung oder in fachlicher Forschung ernst, außer ihm liegenden Zwecken nachgeht." Baacke zufolge spielen aber auch weniger pragmatische Fähigkeiten eine Rolle, etwa eine "Unterhaltungskompetenz" (ebd.). Korrespondierend dazu äußert Christine Trültzsch-Wijnen (2016: 5) die Befürchtung, Medienkompetenz könne auf bestimmte pädagogisch erwünschte bildungsbürgerliche Formen des Medienhandelns verengt werden. Die Berufung auf die Wurzeln des Medienkompetenzbegriffs, der ausgehend von Habermas' kommunikativer Kompetenz entwickelt wurde, sind hilfreich, sich der Interpretation im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das beim Subjekt ansetzt und seine Eigenständigkeit und seinen Eigensinn[2] betont, (wieder) stärker zu besinnen. Die bei Dieter Baacke (1973: 102f) mit Rekurs auf den Linguisten Noam Chomsky und andere[3] beschriebene und zu Unrecht in den Hintergrund geratene Dialektik von kommunikativer Kompetenz und kommunikativer Performanz soll die unterschiedlichen Zugänge von idealtypischen Kompetenzmodellen auf der einen Seite und vom Subjekt ausgehenden Potenzialen und den daraus resultierenden Praktiken auf der anderen Seite in den Fokus rücken. Während Kompetenz die potenzielle Fähigkeit, in bestimmter Weise zu handeln bezeichnet,[4] bezieht sich Performanz auf das tatsächliche Handeln, auf das "was jemand unter besonderen Umständen tut" (Chomsky 1981: 226) bzw. darauf, wie "Kompetenz in Erscheinung tritt" (Baacke 1973: 102). Kompetenzen zu besitzen bedeutet eben noch nicht, diese auch entsprechend zum Einsatz zu bringen.[5]

Zahlreiche soziale und psychische Faktoren (z. B. die Motivation) beeinflussen den "Transfer von Kompetenz zu Performanz" (Trültzsch-Wijnen 2016: 8; Meister/Hagedorn/Sander 2017: 171). Trültzsch-Wijnen (2016) plädiert für die analytische Trennung von Medienkompetenz und Medienperformanz. Die Betonung von Kompetenzen, wie sie im aktuellen Bildungsdiskurs vorherrscht, verstelle den Blick auf das tatsächliche Medienhandeln und die vielfältigen Faktoren, die dieses beeinflussen. Trültzsch-Wijnen (2016: 8) sieht in der Betonung der Medienperformanz

eine Chance auf eine sozial gerechtere Medienpädagogik, die nicht bei hohen Bildungsmilieus ansetzt und davon bestimmte Kompetenzen ableitet, sondern von den Individuen und ihren eigensinnigen Praktiken, auch jenseits von "scheinbar sozial erwünschte[m] Verhalten" ausgeht (ebd.). Trotz der sinnvollen analytischen Trennung von Medienkompetenz und -performanz ist es unmöglich, Kompetenz losgelöst von Performanz zu untersuchen (Knoblauch 2009: 15). "[...] einzig die Medienperformanz ist im Verhalten eines Individuums sichtbar bzw. empirisch erfassbar und ermöglicht zumindest teilweise Rückschlüsse auf dahinter liegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen" (Trültzsch-Wijnen 2016: 7). Dabei stellt sich die Beziehung zwischen Kompetenz und Performanz nicht unidirektional dar, sondern wechselseitig: Durch konkretes Medienhandeln können sich Kompetenzen entwickeln bzw. kann vorhandenes Wissen durch praktisches Tun verinnerlicht und habitualisiert werden, wie Hubert Knoblauch (2009: 12) am Beispiel des Autofahrlernens zeigt, das zwar nichts mit Medienkompetenz zu tun hat, aber den Transfer zwischen Kompetenz und Performanz veranschaulicht. Auf der Ebene der Forschung bedeutet dies keineswegs, Kompetenzmodelle als hinfällig anzusehen. Im Gegenteil lässt sich mit den Worten Chomskys feststellen: "In dem Ausmaß, in dem wir über eine explizite Kompetenztheorie verfügen, können wir Performanzmodelle zu entwickeln suchen und mit solchen Modellen zeigen, wie diese Kenntnis angewendet wird" (Chomsky 1981: 226). Was von Chomsky für die Sprachforschung formuliert wurde, gilt auch für die Forschung zu Medienkompetenz und -performanz sowie für die medienpädagogische Praxis, wie im Folgenden ausgeführt wird.

3. Medienperformanz als didaktisches Prinzip

Wenn Medienkompetenz durch Medienperformanz entwickelt werden kann, erscheint es sinnvoll, Medienperformanz als didaktisches Prinzip zu deuten. Dies widerspricht freilich paternalistischen Lehr-Lern-Modellen. Diese müssten, zumindest was Medien als "Lerngegenstand" anbelangt, ohnedies obsolet geworden sein, wenn man das Kompetenzgefälle

zwischen den digital eingeborenen Schülerinnen und Schülern und den digital immigrierten Lehrerinnen und Lehrern (Prensky 2001) betrachtet. Die Fokussierung auf die performative Ebene widerspricht auch behavioristisch orientierter Didaktik, die möglichst objektiv Wissen vermitteln will. Sie zielt vielmehr auf die schöpferischen Potenziale der "Lernenden", ihre eigenständigen Handlungen und intrinsische Motivationen ab.

In der Medienpädagogik werden unterschiedliche Strömungen unterschieden, die je spezifische Haltungen und Zugangsweisen zur Medienerziehung vermitteln. Diese reichen vom "Bewahren" der Heranwachsenden vor "schädlichen" Medieneinflüssen in der Bewahrpädagogik, der Bereitstellung von Verarbeitungshilfen in der "Reparierpädagogik", der Aufklärung über die Funktionsweisen der Medien mittels aufklärender Pädagogik bis hin zu alltagsorientierten/reflexiven Zugängen bzw. handlungsorientierten/partizipatorischen Ansätzen (Süss/Lampert/Wijnen 2010: 82-104). Die Betonung von Medienperformanz entspricht einer handlungsorientierten, auf Kreativität bezogenen Medienpädagogik, die alltagsorientierte, reflexive und partizipative Zugänge in sich vereint. Aspekte des Bewahrens und Reparierens sind nicht ex ante auszuschließen, sondern können sich in der medienpädagogischen Praxis situativ ergeben. Sie stehen jedoch nicht im Fokus der didaktischen Bemühungen. Wird Medienperformanz als didaktisches Prinzip gedacht, umfasst das folgende Aspekte:

3.1. Projekte als Schauplatz medienpädagogischer Arbeit

Dieter Baacke plädiert für Projekte als idealtypische Form der Medienarbeit. Er sieht sie als am ehesten dazu geeignet, "*Lernzusammenhänge* als ganzheitlichen Prozeß von Produktion und Produkt, Reflexion und Reflexivität, Gestaltung und Präsentation zu erfahren" (Baacke 1999: 86, Hv. i. O.). Diese Projekte sollten die intrinsische Motivation der Lernenden anstoßen und selbstorganisiertes und angeleitetes Lernen situativ verbinden (ebd.). Vorlieben, Ideen und Artikulationsmöglichkeiten von Einzelnen erhalten Raum, jenseits von

vorgegebenen pädagogischen Leitlinien. Baacke versteht Lernen als "demokratische[s] Lernen' auf Basis eines Menschenbilds, das schon Kindern und erst recht Jugendlichen Handlungskompetenz zutraut und das die Lernenden und nicht das Lernziel zum Maßstab pädagogischer Prinzipien macht" (Baacke 1999: 86, i. O. hvgh.). Diese Sichtweise korrespondiert mit einer Medienpädagogik, die nach dem didaktischen Prinzip der Medienperformanz arbeitet.

3.2. Peer Learning als didaktischer Ansatz

Wenn an den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler angesetzt wird, so liegt es nahe, diese in Gruppen intrinsisch motiviert an eigenen Themen arbeiten zu lassen. Die Innenmotivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist neben der Identität, der Begabung, dem Setting und der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in der Lernumgebung ein wichtiger Baustein für den positiven Erfolg von Lernprozessen (Röll 2009: 2). Der Ansatz des Peer Learnings ist geeignet, um die intrinsische Motivation zutage zu fördern. Peer Learning bedeutet, dass sich Lernende auf Augenhöhe begegnen und ihre Lernerfahrungen zu einem Teil selbst gestalten können, sowohl was die zu bearbeitenden Themen als auch die konkrete Ausgestaltung dieser anbelangt (Treidler/Westphal/Stroot 2014: 15f.). Dabei ergänzen sich die unterschiedlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Gruppe. Die Lehrpersonen spielen dennoch für das Gelingen von Peer-Learning-Prozessen eine wichtige Rolle, indem sie als Lernbegleiterinnen und -begleiter wichtige Impulse und Strukturierungshilfen geben (ebd.: 18). Anstelle eines hierarchischen Verhältnisses tritt die Begegnung auf Augenhöhe zwischen allen Beteiligten. Dieser Ansatz ist insbesondere auch gerechtfertigt durch den Vorsprung, den die Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten in Mediennutzung und -gestaltung oftmals gegenüber den Lehrpersonen haben.

3.3. Grobes Lernziel zur Strukturierung

Auch wenn der Fokus auf die Lernenden und deren intrinsische Motivation gelegt wird, ist ein grob definiertes Lernziel von Vorteil, das zumindest den didaktischen Zugang strukturiert und am Ende des Projekts auf seine Verwirklichung hin evaluiert werden kann (Aufenanger 1999). Für medienpraktische Projekte kann etwa Medienkompetenz als Zielkategorie medienpädagogischen Handelns (Süss/Lampert/Wijnen 2010) definiert werden, wenngleich diese zumindest etwas genauer operationalisiert werden muss. So könnte die Sensibilisierung für gesellschaftliche oder politische Fragen in Zusammenhang mit Medien Lernziel sein genauso wie die Wissenserweiterung zu bestimmten Themen oder soziale Kompetenzen. Wesentlich vor dem Hintergrund der Medienperformanz als didaktisches Prinzip ist, dass das Lernziel weniger explizit verfolgt wird, sondern sich implizit aus dem intrinsisch motivierten Tun entwickelt. Dabei kann die Zielsetzung in der konkreten Interaktion im Projekt durchaus noch verworfen und modifiziert werden.

3.4. Medienpädagogisch kompetente Lernbegleiterinnen und -begleiter

Pädagoginnen und Pädagogen sollten in der Medienarbeit über sogenannte medienpädagogische Kompetenzen verfügen (Aufenanger 1999). Dazu zählen neben hohen sozialen Kompetenzen didaktische Fähigkeiten und das Wissen über und die Sensibilität für die Medienthemen von Heranwachsenden. Vor allem in Projektsettings, welche auf dem Prinzip der Medienperformanz beruhen, sind diese Kompetenzen von zentraler Bedeutung. Lernbegleiterinnen und -begleiter müssen in der Lage sein, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern, flexibel auf deren Ideen zu reagieren, gruppendynamische Prozesse zu moderieren, mit eventuell auftauchenden schwierigen Situationen (wie z. B. ein Cybermobbingfall in der Schule) kompetent und sensibel umzugehen. Eine gründliche Vorbereitung ist nötig, könnte aber teilweise durch spontane Ideen und

Wendungen obsolet werden. Die Lernbegleiterinnen und -begleiter müssen zudem die richtige Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber aufweisen. Die Herausforderung ist es, ihnen auf Augenhöhe zu begegnen und dennoch als kompetente Ansprechperson ernst genommen zu werden.

4. Das Modellprojekt "Schaut her! Ich zeig's euch digital!"

Anhand des medienpädagogischen Projekts "Schaut her! Ich zeig's euch digital!" wird im Folgenden beispielhaft gezeigt, wie Medienperformanz als didaktisches Prinzip angewandt wird. Das Projekt wurde vom Land Kärnten im Rahmen des "Digitalen Jahres 2018" finanziert und von einem Team am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft[6] an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt umgesetzt. Von April bis Juli 2018 wurden von der medienpädagogischen Fachkraft an sechs Kärntner Schulen[7] in je einer Klasse medienpädagogische Workshops durchgeführt. Im Hintergrund stand die Überlegung, einerseits Medienkompetenzförderung zu betreiben und andererseits Lehrkräften und Eltern das kreative Potenzial digitaler Medien näher zu bringen und sie mit den Schülerinnen und Schülern in einen Dialog über die Mediennutzung treten zu lassen.

4.1 Projektidee und -ziele

In den Workshops sollten die Kinder bzw. Jugendlichen zunächst ihren eigenen Medienumgang reflektieren und dokumentieren, ehe sie interessensgeleitet im Team eigene Medienprodukte herstellten. Indem dies im Rahmen von Gruppenarbeiten passierte, wurde das Lernen von Peer zu Peer gewährleistet. Die Eltern und Lehrkräfte sowie Direktorinnen und Direktoren wurden dann zur Projektpräsentation[8] eingeladen, bei der die Heranwachsenden ihre Ergebnisse rund um ihre Mediennutzung, also gewisser Weise ihre "Medienspuren" präsentierten. So konnten die Schülerinnen und Schüler ihren Eltern sowie den Pädagoginnen und Pädagogen das kreative und produktive Potenzial von digitalen Medien

zeigen, ihnen dabei auch konkrete Nutzungsformen und Anwendungen näherbringen und sie miteinander in Dialog treten. Sowohl auf Seiten der Kinder als auch deren Eltern waren eine Wissenserweiterung sowie eine Sensibilisierung für die Chancen und Herausforderungen von digitalen Medien angestrebt. Dasselbe kann für die beteiligten Lehrkräfte beansprucht werden.

Die im Projekt gestalteten Medienprodukte waren keineswegs das Ziel des Projektes. Vielmehr waren der Prozess der gemeinschaftlichen Kreation des Produktes, die davorgeschaleten Reflexions- und Diskussionseinheiten, die sozialen Peer-Prozesse und die Gespräche mit anderen über Medien und mediale Erfahrungen, die in Summe zur Förderung von Medienkompetenz beitragen, das eigentliche Ansinnen. Vor diesem Hintergrund wurden folgende übergeordnete Projektziele definiert:

- Förderung der Medienkompetenz aufseiten der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Lehrkräfte,
- Empowerment der Schülerinnen und Schüler,
- Förderung des Generationendialogs und
- Förderung des Dialogs zwischen Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern und Eltern.

Die Förderung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler wurden anhand folgender Lernergebnisse weiter operationalisiert:

Die Schülerinnen und Schüler sind am Ende der Workshops in der Lage,

- ihre Handlungen in und mit digitalen Medien zu analysieren,
- ihre Erfahrungen zu reflektieren,
- ausgewählte Anwendungen in und mit digitalen Medien auszuführen und
- gemeinsam ein Medienprodukt herzustellen.

Medienkompetenz wurde im Sinne der o. g. Definition Gerhard Tulodzieckis (2011: 23) breit gefasst als sämtliche Dispositionen, die für selbständiges Urteilen und Handeln in Zusammenhang mit Medien nötig sind. Dies schließt alle vier von Baacke unterschiedenen Kompetenzbereiche (Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik) mit ein. Im Sinne der Performanzorientierung wurde der Fokus auf die Mediengestaltung gelegt; die anderen Bereiche wurden implizit und situativ mitbehandelt. Die Vorgehensweise im Projekt

orientierte sich zum einen an der alltagsorientierten bzw. reflexiven Medienpädagogik. Dies bedeutet, dass die Alltagserfahrungen der Kinder bzw. Jugendlichen die Ausgangsposition für die medienpädagogische Arbeit bildeten und dass diese medialen Nutzungsgewohnheiten und -praktiken reflektiert und hinterfragt wurden. Die medienpädagogischen Interventionen korrespondierten zum anderen mit handlungsorientierten bzw. partizipativen Ansätzen, das heißt die Schülerinnen und Schüler wurden selbst mediengestalterisch aktiv. Da sie in Gruppen zusammenarbeiteten und der Anspruch bestand, sie voneinander lernen zu lassen, kommt auch der Ansatz des Peer Learnings ins Spiel. Den Schülerinnen und Schülern kam dabei selbst der Status als Expertinnen und Experten zu, als Expertinnen und Experten für ihre Lebenswelt und -erfahrungen und als Expertinnen und Experten für ihren Medienumgang (Demmler et al. 2012: 17).

4.2 Projektgrundsätze

Für die Arbeit in den Workshops wurden drei Leitsätze formuliert, die sowohl die didaktischen Grundsätze des Projekts widerspiegeln als auch als Handlungsmaxime für die Schülerinnen und Schüler galten: Gemeinsames Herstellen verbindet, Aufgehen im Tun macht glücklich und autonom und selbstgesteuertes Lernen macht kompetent.

Erstens: Gemeinsames Herstellen verbindet.

"Making is connecting", lautet die Kernbotschaft des Soziologen und Medientheoretikers David Gauntlett (2011). Er sieht Kreativität als Geschenk, das durch das Teilen von Erfahrungen, Ideen und Wissen Brücken zwischen Menschen und Gemeinschaften schlägt (ebd.: 245). Medienkompetenzen sind – besonders in Zeiten von Social Media – immer auch soziale Kompetenzen. Durch das gemeinsame Arbeiten an konkreten Medienprodukten wird ein passanter Umgang miteinander gefördert, indem kommuniziert und diskutiert wird, Meinungen ausgehandelt werden, indem man sich gegenseitig anregt und berät, anderen Wertschätzung entgegenbringt und solche durch die Gruppe erfährt.

Zweitens: Aufgehen im Tun macht glücklich und autonom.

Der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi bezeichnet den dynamischen Zustand des vollkommenen Aufgehens im Tun, in dem Handlungen fließend ineinander übergehen, als "flow" (Csikszentmihalyi 1985: 59). Als Merkmale des Flow-Erlebnisses nennt er:

- die Verschmelzung von Handlungen und dem Bewusstsein darüber,
- die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Umweltausschnitt, was zu
- Selbstvergessenheit und zum Gefühl der Kontrolle über die eigenen Handlungen und die Umwelt führt und schließlich
- darin mündet, dass die Handlung selbst zum Ziel wird (ebd.: 61ff.).

Ein didaktisches Konzept, das auf das Aufgehen im Tun hin ausgerichtet ist, befördert im Flow zugleich Gefühle von Autonomie, Selbstbestimmung und Macht. In der Erstellung des Grundkonzepts und in den Workshop-Einheiten wurde der Aktivierung dieser Merkmale Raum gegeben.

Drittens: Selbstgesteuertes Lernen macht kompetent.

"Selbstgesteuertes Lernen ist ein Prozess, bei dem die Lernenden bereit und fähig sind, ihr Lernen eigenständig zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten, sei es in Kooperation mit anderen oder als Einzelne." (Röll 2009: 69). Die Wahrnehmung der Lernenden als kompetente Individuen ist zentral, um Lernprozesse als Möglichkeiten der Selbstermächtigung zu konzipieren und selbstgesteuertes Lernen zu kultivieren (ebd.: 62f.). Ein solcher Zugang erlaubt es, dass die Lernenden sich entfalten und verwirklichen und sich als autonom und kompetent sowie sozial eingebunden erfahren können (ebd.: 69). Das gemeinsame Gestalten eines Medienprodukts stellt eine optimale Lernumgebung des selbstgesteuerten Lernens dar, da die Kinder und Jugendlichen ihre verschiedenen Interessen, Persönlichkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen in und mit Medien individuell einbringen und erweitern können. Die Pädagogin/der Pädagoge begleitet und unterstützt die Lernenden und lässt Handlungsspielräume in der Gestaltung und Umsetzung zu, sodass das pädagogische Arrangement

das Erleben von Handlungsmacht und die Entfaltung von Kreativität begünstigt.

Die Rolle der medienpädagogischen Fachkraft

Wie bereits erwähnt, fungierte die medienpädagogische Fachkraft im Projekt eher als Lernbegleiterin denn als Lehrerin. So umfasste das Instrumentarium an Methoden zwar kurze Inputs der medienpädagogischen Fachkraft sowie kleine Übungen; der Schwerpunkt wurde aber auf Diskussionen und die gemeinsame Herstellung eines Medienprodukts und dessen Präsentation gelegt. Vor allem musste die Lernbegleiterin flexibel und gewandt im Umgang mit unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern sein, die im Projekt aus verschiedenen Schulen und Klassen stammten. Die erste Kennenlernphase und vor allem die Möglichkeit, Gespräche zu führen, waren für den Aufbau gegenseitigen Vertrauens und die offene Begegnung auf Augenhöhe von großer Wichtigkeit. Das Angebot des sich einander Duzens im Rahmen eines respektvollen Miteinanders trug zum Schaffen eines freien und offenen Kommunikationsraums fernab von "falschen", "richtigen" und "guten" oder "schlechten" Wortmeldungen bei. So war die Atmosphäre in vielen ersten Workshop-Terminen bereits eine sehr persönliche und in die Tiefe gehende, was das Teilen der jeweiligen Wünsche, Sorgen und Erfolge im Hinblick auf digitale Medien anbelangte. Die Gesprächs- wie Diskussionsbereitschaft war dadurch groß und unterstreicht die Wichtigkeit solcher Projekte. Oftmals wurde seitens der Schülerinnen und Schüler erwähnt, dass es außerhalb des Projekts keine Zeit, keinen Raum und kein Interesse für eine Thematisierung der Anliegen der Kinder und Jugendlichen gab. Durch die Orientierung an den individuellen Lebenswelten, Themen- und Interessensfeldern der Schülerinnen und Schüler im Ansatz der Medienperformanz konnte ein hohes Maß an intrinsischer Motivation aktiviert werden.

Die Lehrkräfte, welche ihre Unterrichtszeit für die Workshops zur Verfügung stellten, waren in das Projekt unterschiedlich stark einbezogen, da es ihnen oblag, das Ausmaß ihrer Mitwirkung zu bestimmen. In manchen Klassen, wo sich Lehrkräfte gezielt engagierten, entwickelte sich

ein Setting in Richtung Team-Teaching und ein ko-konstruktives Gestalten der Workshops.

4.3 Projektergebnisse

Wie eingangs erwähnt, wurde das Projekt wissenschaftlich evaluiert. Hierzu wurden die beteiligten Schülerinnen und Schüler am Ende des Projekts, nachdem die Medienprodukte[9] präsentiert worden waren, mittels Online-Fragebogen befragt. Dazu wurde auf die Open Software "Lime Survey" zurückgegriffen. Die Fragentypen variierten zwischen geschlossenen Fragen (mit Einfach- oder Mehrfachauswahl, teilweise mit Ergänzungsoption) und offenen Fragen. Gegenüber persönlichen Feedback-Gesprächen ermöglichte die Umfrage einerseits eine anonyme Stellungnahme; andererseits wurde die (automatisierte) Auswertung der Ergebnisse damit erleichtert. Wünschenswert wäre eine Kombination aus persönlichen Feedbackmethoden und schriftlichen anonymen Abfragen. Zum Teil konnte dies im Projekt auch realisiert werden. So wurden in einigen Klassen Abschlussgespräche geführt, in denen der Projektverlauf und die Abschlusspräsentation Revue passiert wurden und persönliche Stellungnahmen möglich waren. Aus Zeitgründen war dies jedoch nicht in allen Klassen möglich.[10] Ebenso war es aus Zeitgründen nicht überall möglich, den Online-Fragebogen innerhalb einer Workshop-Einheit ausfüllen zu lassen. In diesen Fällen wurden die Lehrkräfte der Schülerinnen und Schüler damit betraut, dies im Rahmen ihres Unterrichts durchzuführen. Auch die Meinung der Lehrkräfte, welche ihre Unterrichtszeit dem Projekt zur Verfügung stellten, wurde mittels Online-Umfrage erhoben. Ein weiterer Fragebogen wurde in Papierform für die Eltern und Erziehungsberechtigten erstellt, um sämtliche Bezugsgruppen zu erfassen. Aufgrund der leider geringen Rücklaufquote wird dieser jedoch nicht in der Auswertung berücksichtigt.

Die Evaluation[11] ergab, dass das Projekt bei den Schülerinnen und Schülern gut ankam und sie auch mehrheitlich gerne nochmals an so einem Projekt teilnehmen würden. Das Projekt dient als Beispiel dafür, wie durch gemeinsames Gestalten und selbstgesteuertes Lernen ein

Empowerment der Schülerinnen und Schüler und ein Wachsen der Kompetenzen im Flow angeregt werden kann. Die Evaluationsergebnisse der Schülerinnen und Schüler belegen Wissenszuwächse und Lerneffekte in unterschiedlichen Bereichen, die auch über Fragen der Mediennutzung hinausgehen. Die Zusammenarbeit in der Gruppe wurde vom Großteil der Schülerinnen und Schüler als besonderer Mehrwert des Projekts definiert. Im Zuge des Projekts wurden sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerinnen und Lehrer zum Nachdenken über Medien und deren Implikationen für den Alltag sowie für das soziale Miteinander animiert. Daraus entstanden interessante Gespräche und Diskussionen, teilweise auch mit Personen außerhalb des Teilnehmerkreises des Projekts. Wie es der Projekttitel "Schaut her! Ich zeig's euch digital!" verhielt, zeigten sich die Lehrerinnen und Lehrer zum Großteil vom kreativen Potenzial digitaler Medien beeindruckt. Folgende Freitextantwort einer Lehrkraft illustriert dies exemplarisch:

"Mir persönlich hat die Zusammenarbeit mit Niki Duller besonders gut gefallen. Außerdem war es spannend zu sehen, wie die Schülerinnen und Schüler digitale Medien nutzen und wieviel Wissen und Können bereits vorhanden ist." (Lehrerin)

Zusammengefasst konnten die für das Projekt formulierten Ziele:

- Förderung der Medienkompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Lehrkräfte,
- Empowerment der Schülerinnen und Schüler,
- Förderung des Generationendialogs und
- Förderung des Dialogs zwischen Lehrkräften, Schülerinnen, Schüler und Eltern

erzielt werden, vor allem was die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte anbelangt. Auf Seiten der Eltern ist eine Aussage aufgrund der fehlenden Evaluation nicht möglich bzw. weisen die Evaluationen der Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass die Eltern noch stärker in das Projekt involviert werden müssten.

Die Fruchtbarkeit des didaktischen Ansatzes der Medienperformanz zeigt sich anhand exemplarischer Antworten, welche in die offenen Antwortfelder der Online-Umfrage eingegeben wurden. So antwortete eine Schülerin/ein Schüler auf die Frage "Was hat dir am Projekt

besonders gut gefallen?": "Dass wir alle zusammengearbeitet haben und wenn einer eine andere Idee gehabt hatte, haben die anderen ihm/ihr zugehört und versucht, die Idee einzubauen." (SchülerIn)

Weitere Freitextantworten zu dieser Frage bezogen sich auf das gemeinsame Diskutieren und den sozialen Zusammenhalt, wie z. B. folgende Kommentare:

"Dass wir oft diskutiert haben (...)." (SchülerIn)

"Dass wir alles besprochen haben und dass unsere Klasse jetzt mehr zusammenhält und dass wir unsere Mitmenschen mehr kennengelernt haben" (SchülerIn)

"Dass wir nett und höflich miteinander umgegangen sind." (SchülerIn)

Die Zitate erinnern an die zentrale Botschaft David Gauntlett's (2011) "making is connecting" und den Projektgrundsatz, wonach gemeinsames Herstellen verbindet.

Wie unter Punkt 4.1 erläutert, wurde als Lernergebnis definiert, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Workshops in der Lage sind,

- ihre Handlungen in und mit digitalen Medien zu analysieren,
- ihre Erfahrungen zu reflektieren,
- ausgewählte Anwendungen in und mit digitalen Medien auszuführen und
- gemeinsam ein Medienprodukt herzustellen.

Mit einem Methoden-Mix aus Inputs der Lernbegleiterin, Gruppendiskussionen, Übungen und dem gemeinsamen Gestalten sowie der Präsentation eines Medienprodukts wurde versucht, diese Lernergebnisse zu erreichen. Als pädagogische Alternativen zu oftmals hierarchischen Strukturen im Schulsystem wurden Vielstimmigkeit, Zusammenarbeit und Reflexivität in den Vordergrund gestellt. Diese Faktoren stellten für die Schülerinnen und Schüler zentrale Komponenten dar, um sich wahrgenommen zu fühlen, sich entfalten, einbringen und in den eigenen Kompetenzen wachsen zu können. Der von den Schülerinnen und Schülern in der Evaluation geäußerte Spaß an der

Projektarbeit, der Wunsch nach mehr Projekten wie diesem und die Motivation zu intensiverer Teilhabe gelten als Beleg für die Fruchtbarkeit dieses didaktischen Ansatzes.

Ein wichtiger Aspekt ist dabei, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sowohl die definierten Lernergebnisse zu erreichen als auch Flow-Erlebnisse zu erfahren, was die Aktivierung der intrinsischen Motivation. Eine aktive und achtsame Auseinandersetzung mit den Individuen in den einzelnen Gruppen sowie den jeweilig bereits vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen ermöglichte, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten voll in die Übungen und die Gestaltung des Medienprodukts einbringen konnten und die Anforderungen so abgestimmt werden konnten, dass sich die Kinder und Jugendlichen aktiv und kreativ betätigten, Freude am Tun entwickelten und dabei neue Kompetenzen stimuliert werden konnten. Faszination stellt für Dieter Baacke (1998: 6f.) ein wesentliches Moment in auf Medien bezogenen Bildungsprozessen dar. Die Kinder sollten im Projekt – korrespondierend zu dem didaktischen Prinzip der Medienperformanz – Raum haben, ihre eigene Faszination für Medien in schöpferische Energie zu verwandeln. Dass dies gelungen ist, zeigt sich darin, dass sich die Kinder und Jugendlichen (teils alleine, teils in Gruppen) aus jeder der sechs Workshop-Gruppen freiwillig und unaufgefordert auch in ihrer Freizeit mit den Inhalten der Workshops bzw. mit Bausteinen der Medienprodukte befassten. So wurden außerhalb des Unterrichts Zeichnungen angefertigt, Präsentationsentwürfe gestaltet, Musik digital wie analog komponiert, Geräusche aufgenommen, Filmutensilien gebastelt, Story-Lines für Computerspiele geschrieben und Charaktere dazu online designt. Bei vielen dieser Arbeitsschritte spielten ästhetische Empfindungen und Erlebnisse eine Rolle. Diese können mit Baacke (1998: 7) durchaus auch als Lernprozesse verstanden werden. Der hohe Anteil an Eigenmotivation und persönlichem Engagement lässt sich vor allem auf die Berücksichtigung der Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sowie die individuelle Modifikation der Workshop-Konzepte im Hinblick auf die Interessen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gemäß des Prinzips der Medienperformanz zurückführen. Das teilweise

erreichte optimale Workshop-Setting (großzügiger Zeitrahmen, offene Atmosphäre, Fokus auf die Lebenswelten der Kinder, Engagement von Seiten der Klassenlehrerinnen und -lehrer, Zugang zu PC-Räumen) hat mit dazu beigetragen, dass die intrinsische Motivation sehr stark ausgeprägt war und Momente des Empowerments möglich waren.

4.4 Herausforderungen von Medienperformanz als didaktischem Prinzip

Das Projekt hat aufgezeigt, dass ein auf Medienperformanz fokussiertes Projekt zahlreiche Herausforderungen birgt. Eine davon ist die zentrale Rolle der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters und ihrer/seiner Kompetenzen und Persönlichkeit. Diese Rolle erfordert ein großes Ausmaß an Erfahrung, Einfühlungsvermögen und medienpädagogischer Kompetenz und kann nicht von beliebigen Pädagoginnen und Pädagogen ausgefüllt werden. Auch kann je nach Projektverlauf das Hinzuziehen von externen Expertinnen und Experten nötig werden, wenn die Projektideen der Schülerinnen und Schüler Kompetenzen der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters erfordern, die sie/er nicht besitzt. Dies war im beschriebenen Projekt etwa der Fall bei dem Kurzfilm, für den spontan zusätzlich eine Theatermacherin engagiert wurde. Ein besonders heikler Faktor ist die Zeit, zumal die im Projekt angestoßenen Reflexionsprozesse, die gruppenspezifischen Vorgänge und das gemeinsame Gestalten viel Zeit erfordern. Die für das hier beschriebene Projekt anberaumte Zeit von 15 Wochen inklusive Vor- und Nachbereitung der medienpädagogischen Workshops war bei einem Beschäftigungsausmaß der medienpädagogischen Fachkraft zu 50 Prozent zu knapp bemessen, sodass bei der Vorbereitung der Projektpräsentation sowie der Evaluation teilweise improvisiert werden musste.

5. Fazit

Christine Trültzsch-Wijnen (2017: 177) formuliert das Desiderat, den Transfer von Kompetenz zu Performanz stärker theoretisch und empirisch zu erforschen. Dieses Desiderat aufgreifend, wird in diesem

Beitrag für eine wechselseitige Bezugnahme der beiden Modelle plädiert. Dass dies auch in konkreter medienpädagogischer Arbeit möglich ist, hoffen wir, mit diesem Projekt gezeigt zu haben. Darüber hinaus soll der Anspruch von Medienperformanz als pädagogische Grundhaltung betont werden, die über den konkreten Kontext von Schulprojekten hinausgeht. So ist auch im Elternhaus ein Klima nötig, in welchem die Vorlieben und Praktiken der Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden und in welchem sich die Erwachsenen für das Medienhandeln der Heranwachsenden interessieren. Die Erfahrungen im Projekt haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler sehr gerne teilten, was sie in ihrer alltäglichen Mediennutzung beschäftigt. Dies schließt auch Sorgen und Ängste mit ein. Medienperformanz ernst genommen bedeutet auf Seite der Pädagoginnen und Pädagogen, bzw. Erziehungsberechtigten, den Jugendlichen in ihrer Individualität und positiven Schaffenskraft ein Stück näher zu kommen. Aus dem dadurch entstehenden Vertrauensverhältnis kann vielleicht auch in Problemlagen, die nicht unmittelbar mit Medien in Zusammenhang stehen, geschöpft werden. Medienperformanz ernst genommen bedeutet auf Seite der Heranwachsenden, in ihrer Schaffenskraft, aber auch mit ihren Problemen und Sorgen, wahrgenommen zu werden. Es bedeutet ein Zutrauen in ihre Fähigkeiten, das Erfahren von Selbstwirksamkeit – Empowerment. Im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses von Medienbildung als Persönlichkeitsbildung ist der Ansatz prädestiniert dazu, stärker in medienpädagogischer Arbeit berücksichtigt zu werden.

Anmerkungen

[1] Für die Literaturrecherche bedanken wir uns bei Julia Steiner.

[2] Dies zeigt sich gegenwärtig etwa in Diskussionen zu Resilienz.

[3] Eine differenzierte Darstellung hierzu liefert Trültzsch-Wijnen 2017.

[4] Alessandro Barberi et al. (2018: 2) verweisen hier auf die lateinische Ableitung von Kompetenz als "zusammentreffen" oder "zu etwas fähig sein" (siehe auch Knoblauch 2009: 2).

[5] Auch divergieren die selbst eingeschätzten Kompetenzen mit dem tatsächlich angewandten Medienhandeln, wie kürzlich in einer israelischen Studie festgestellt wurde (Porat/Blau/Barak 2018). So überschätzten sich die (jugendlichen) Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer vor allem im Bereich sozialer medienbezogener Kompetenzen (ebd.).

[6] Als Projektkoordinatorin und medienpädagogische Fachkraft fungierte Nicole Duller; Caroline Roth-Ebner leitete das Projekt und sorgte für dessen wissenschaftliche Begleitung.

[7] Beteiligt waren das Europagymnasium Klagenfurt, das Ingeborg-Bachmann-Gymnasium Klagenfurt, die Neue Mittelschule Annabichl, die Praxisschule Verbundmodell NMS, die Waldorfschule Klagenfurt und die Polytechnische Schule Villach. Das Europagymnasium, das Ingeborg-Bachmann-Gymnasium, die Praxisschule Verbundmodell Neue Mittelschule sowie die Waldorfschule sind derzeit (Stand Nov. 2018) Kooperationsschulen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

[8] Diese fand am 20. Juni 2018 im Hörsaal B an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt statt. Eine Klasse konnte aufgrund einer parallel stattfindenden Klassenfahrt bei der Projektpräsentation nicht anwesend sein. Als Ersatz wurde das Teilprojekt dieser Klasse im Rahmen des Elternabends an der jeweiligen Schule am 28. Juni 2018 vorgestellt.

[9] Die entstandenen Medienprodukte umfassen ein breites Spektrum. So entstanden ein Kurzfilm, eine interaktive Fotoausstellung, ein digitaler Comic, ein digitales Märchen, die Konzeption eines Computerspiels und Tipps für ein gutes Miteinander im Netz und abseits davon.

[10] Die Schulen stellten unterschiedlich viel Zeit für die Projektworkshops zur Verfügung – dies variierte von acht bis 17 Unterrichtseinheiten (zu je 45 bis 60 Minuten).

[11] Die Auswertung der Evaluationen der Schülerinnen und Schüler beruht auf 56 vollständig ausgefüllten Online-Fragebögen, acht weitere Fragebögen wurden nur teilweise ausgefüllt bzw. nicht abgeschlossen,

weshalb diese nicht in die Auswertung mit einfließen. Durch die Durchführung der Evaluation innerhalb der Workshops hätte mehr Rücklauf erzielt werden können. Die Auswertung der Evaluation der Lehrerinnen und Lehrer beruht auf insgesamt vier Online-Fragebögen von Lehrerinnen und Lehrern. Weitere drei Fragebögen wurden nur teilweise ausgefüllt bzw. nicht abgeschlossen, weshalb diese nicht in die Auswertung mit einfließen.

Literatur

Aufenanger, Stefan (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben, in: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 94–97.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998, online unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Baacke.pdf (letzter Zugriff: 11.12.2018).

Baacke, Dieter (1999): Projekte als Formen der Medienarbeit, in: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 86–93.

Barberi, Alessandro/Swertz, Christian/Zuliani, Barbara (2018): "Schule 4.0" und medialer Habitus, in: Medienimpulse, 2018, 2, 1–10, online unter: [https://www.medienimpulse.at/pdf/](https://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Schule_4_0_und_medialer_Habitus_Barberi_20180613.pdf)

[Medienimpulse_Schule_4_0_und_medialer_Habitus_Barberi_20180613.pdf](https://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Schule_4_0_und_medialer_Habitus_Barberi_20180613.pdf) (letzter Zugriff: 11.12.2018).

Chomsky, Noam (1981): Regeln und Repräsentationen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Das flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Demmler, Kathrin/Heinemann, Kerstin/Schubert, Gisela/Wagner, Ulrike (2012): *Expertise: Peer-to-Peer-Konzepte in der medienpädagogischen Arbeit*, München: JFF - Institut für Medienpädagogik, online unter: http://www.institut-medienpaedagogik.de/index.php?id=98&tx_ttnews%5Btt_news%5D=72&cHash=da16630d44d01893f5cb3c28bc1e3104 (letzter

Zugriff: 11.12.2018).

Gauntlett, David (2011): *Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*, Cambridge, UK/ Malden, USA: Polity Press.

Knoblauch, Hubert (2009): *Von der Kompetenz zur Performanz – Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz*, in: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Soziologie der Kompetenz*, Wiesbaden: VS, 237-257, Manuskriptfassung, 1-16, online unter: https://www.researchgate.net/publication/241027818_Von_der_Kompetenz_zur_Performanz (letzter

Zugriff: 11.12.2018).

Meister, Dorothee M./Hagedorn, Jörg/Sander, Uwe (2017): *Medienkompetenz als theoretisches Konzept und Gegenstand empirischer Forschung*, in: *MedienPädagogik*, 10.07.2018, online unter: <http://www.medienpaed.com/article/download/542/519> (letzter Zugriff: 11.12.2018).

Porat, Erez/Blau, Ina/Barak, Azy (2018): *Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance*, in: *Computers & Education* 126, 23-36, online unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518301738> (letzter Zugriff: 11.12.2018).

Prensky, Marc (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, in: *On the Horizon*, 9, 5, 1-6. Doi: 10.1108/10748120110424816.

Röll, Franz J. (2009): *Selbstgesteuertes Lernen mit Medien*, in: Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/Menzke, Detlef/Pröll-Kammerer, Anja (Hg.): *Medien*

bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis, München: kopaed, 59–78.

Rühle, Manfred (2018): Was ist Bildung? Geschichte und Gegenwart einer neuzeitlichen Idee, in: MERZ, 2018, 62, 5, 8–15.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Treidler, Maren/Westphal, Petra/Stroot, Thea (2014): Peer Learning, in: Westphal, Petra/Stroot, Thea/Lerche, Eva-Maria/Wiethoff, Christoph (Hg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Immenhausen bei Kassel: Prolog, 15–20.

Trültzsch-Wijnen, Christine (2016): Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik, in: Medienimpulse, 2016, 4, 1–11, online unter: <https://tinyurl.com/yb9g9k4s> (letzter Zugriff: 11.12.2018).

Trültzsch-Wijnen, Christine (2017): Über das Primat der (Medien-)Kompetenz, in: Trültzsch-Wijnen, Christine (Hg.): Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung, Baden-Baden: Nomos, 163–182.

Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, 11–39.