

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

www.medienpaed.com

ISSN 1424-3636

Jahrbuch Medienpädagogik 17:
Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt
Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann,
Patrick Bettinger und Karsten D. Wolf

Partizipative Mediendidaktik

Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement

Kerstin Mayrberger

Zusammenfassung

Prozesse von Digitalisierung sind aufgrund ihrer durchgehenden Relevanz von der interaktionistischen Mikro- über die institutionelle Meso- bis hin zur gesellschaftlichen und politischen Makroebene als derzeitige Ausprägung des Metaprozesses einer Mediatisierung zu verstehen. Im weiteren Sinne beschreiben sie relevante Einflussfaktoren und Kontextbedingungen für derzeit alle Formen des Lehrens und Lernens. Mediendidaktik fokussiert im engeren Sinne traditionell die Rolle von Bildungsmedien bzw. für Bildungszusammenhänge verwendete Medien in Form von Applikationen (tools) und digitalen Technologien im Lehr- und Lernprozess. Die partizipative Mediendidaktik steht für ein Modell einer kritisch-konstruktivistischen Mediendidaktik und knüpft an allgemeindidaktische Überlegungen wie auch an medienpädagogische Grundsätze an. Sie fokussiert das partizipative Element in der Analyse, Planung und Gestaltung von Lernumgebungen unter den Bedingungen von Digitalisierung, Digitalität und (tiefgreifender) Mediatisierung. Der Ansatz bezieht sich im Sinne einer zeitgemässen Mediendidaktik gleichermassen auf formale, non-formale sowie informelle Lehr- und Lernprozesse und wird in diesem Sinne weiterentwickelt. Im vorliegenden Beitrag wird das heuristische Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik bildungskontextübergreifend betrachtet und primär aus wissenschaftlicher Per-

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



spektive zur Diskussion gestellt. Es werden im Überblick konzeptionelle Eckpunkte wie theoretische Anbindungen aufgezeigt. Ein wesentlicher Schwerpunkt wird dabei auf das konstituierende Strukturelement des Partizipationsraums gelegt.

Participatory Media Education. Presentation of key points and deepening of the participation space as a constitutive structural element

Abstract

Processes of digitization can be seen as a current manifestation of the metaprocess of a mediatization due to their continuous relevance from the interactionist micro- via the institutional meso- to the social and political macro-level. In the broader sense, they describe relevant influencing factors and contextual conditions for currently all forms of teaching and learning. Media education in the narrower sense traditionally focuses on the role of educational media or media used in the educational contexts in form of applications (tools) and digital technologies in the teaching and learning process. Participatory media education stands for a model of a critical-constructivist media education and ties in with general didactic considerations as well as media educational principles. It focuses on the participatory element in the analysis, planning and design of learning environments under the conditions of digitization, digitality and (deep) mediatization. In the sense of a contemporary media education, the approach refers equally to formal, non-formal and informal teaching and learning processes and is being further developed in this sense. In the present paper, the heuristic structural model of a participatory media education will be considered in an interdisciplinary way and will be discussed primarily from a scientific perspective. In an overview, conceptual cornerstones such as theoretical connections will be presented. The main focus is placed on the constituent structural element in the space for participation.

1. Fokus Partizipation und leitende Annahmen

Partizipation, die Beziehungen im Lehr- und Lernprozess fokussiert, ist der grundlegende Anker für die hier vorgestellte kritisch-konstruktivistische Mediendidaktik mit dem Fokus auf die Analyse, Planung und Gestaltung partizipativen Lernen und Lehrens unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität (u.a. Stalder 2016; 2018) im Kontext des Metaprozesses einer (tiefgreifenden) Mediatisierung (u.a. Krotz 2017; Hepp 2018) – kurz: einer partizipativen Mediendidaktik. Sie steht knapp gesagt für ein Modell einer kritisch-konstruktivistischen Mediendidaktik, weil sie neben normativen und kritischen Implikationen an allgemeindidaktische Überlegungen im Medienzusammenhang (u.a. Tulodziecki 2011; Kerres 2018) wie auch an eine konstruktivistische Didaktik (u.a. Reich 2012) anknüpft.

Leitend für diesen partizipationsfördernden Fokus ist mit Blick auf einschlägige Forschungsperspektiven (siehe Mayrberger 2019, 139 ff.) die Annahme, dass der Beziehungsgestaltung besonders unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität eine fundamentale Rolle für gelingende Lernprozesse in physischer und virtueller Realität beigemessen wird. Dabei geht es speziell um Beziehungen, die eine tatsächliche Partizipation erfahrbar respektive erlebbar machen und dabei zum Empowerment der Lernenden wie Lehrenden im Sinne einer Subjektivierung (siehe u.a. Jörissen 2017) beitragen können (siehe Abschnitt 2). Es geht übergeordnet und mit Blick auf derzeitige Bewegungen im gesamtpolitischen Gefüge darum, besonders die nächste Generation sowie alle lebenslang Lernenden durch entsprechende partizipationsfördernde Lernszenarien, darin zu bestärken, in demokratischen Prozessen und unterschiedlichen Bildungskontexten als mündige Bürgerinnen und Bürger zu agieren. Das übergeordnete normative Ziel einer partizipativen Mediendidaktik besteht daher in der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe oder auch in dem Ermöglichen von Partizipation am fortwährenden gesellschaftlichen Transformationsprozess – womit eine partizipative Mediendidaktik immer auch normative wie kritische Elemente in sich birgt. Hiermit steht sie zugleich in einer genuin medienpädagogischen Tradition, wie es sich exemplarisch gut an einer knappen und systematischen Einordnung Dieter Spanhels illustrieren lässt:

«Medienpädagogik richtet sich daher auf die zentrale Frage nach der medienvermittelten Teilhabe des einzelnen an den Kommunikationsprozessen sozialer Systeme und schliesslich der Gesellschaft, so, dass sich Gesellschaft und Kultur stabilisieren und weiterentwickeln können, und dabei gleichzeitig so, dass die eigene Entwicklung als Person gefördert, ihre Identität gesichert und eine vernunftgeleitete und selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens ermöglicht wird» (Spanhel 2000, 5).

Dahinter steht zugleich auch ein demokratiepädagogischer Anspruch, wonach Lehrende, Lernende und auch die Bildungsorganisation selbst in die handlungsfähige Lage versetzt werden, die Digitalisierung von Lehren und Lernen gegenwärtig wie zukünftig proaktiv entwickeln und zeitgemäss gestalten zu können. Das beginnt augenscheinlich zwar bei der Technisierung und Infrastruktur, doch aus didaktischer Perspektive geht es vor allem um die sich entwickelnde mitunter sich verändernde handlungsleitende partizipative Lehr- und Lernkultur unter den Bedingungen von Digitalität (siehe Stalder 2016, 16).

Weiter wird u.a. basierend auf ersten Explorationen (Mayrberger und Linke 2014) angenommen, dass partizipatives Lehren und Lernen nur gelingen kann, wenn man den entsprechenden Akteurinnen und Akteuren ausreichend Erfahrungsräume bereitstellt, damit sie selbstbestimmtes Lernen auf Augenhöhe im Sinne einer Ermächtigung erleben und authentisch erfahren – und sich ebenso kritisch dazu verhalten können. Diese Erfahrung sollte auf vielen Ebenen und mit den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren stattfinden (vgl. ausführlicher Mayrberger 2019, 191 f.), womit neben Organisationen und Technologien vor allem vielfältige Personenkonstellationen gemeint sind. Letztere können im Sinne von Lernenden, Lehrenden, der Administration und weiteren Menschen wie beispielsweise Bürgerinnen und Bürgern oder einer spezifischen Community explizit ausserhalb des Bildungskontextes aufgeschlüsselt werden.

Aus mediendidaktischer Perspektive gehört dazu über eine medienbezogene soziale Interaktion hinaus auch eine technische Infrastruktur, die es Lernenden erlaubt und ermöglicht, mitunter auch über Grenzen formaler Bildungskontexte hinaus, auf bestimmten Interaktions- und

Kommunikationsplattformen in den Austausch zu gehen und Praktiken von Partizipation beispielsweise in Form von Kollaboration zu erproben. Dafür kommen gleichermaßen virtuelle und physische (Lern-)Räume in Frage wie auch eine fachlich, technisch und didaktisch sinnvolle Kombination dieser. Doch diese räumliche Infrastruktur bildet erst den Rahmen und ist nicht per se hinreichend für ein partizipatives Lehren und Lernen, wenngleich sie dafür durch bereits in ihr eingeschriebene technische Möglichkeiten oder erprobte Technologien (siehe differenzierend Allert und Asmussen 2017, 31) impulsgebend sein kann. Doch über sozio-technische Impulse hinaus schafft erst im Sinne von didaktisch motivierten Überlegungen die gemeinsame Intention zur partizipativen (Aus-)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen durch entsprechende Interaktion und Kommunikation den Rahmen für tragfähige Beziehungen. Und soziale, tragfähige Beziehungen sind, so hier eine grundlegende Annahme, der Kit zwischen den sozialen Aktivitäten der Akteurinnen und Akteure in den jeweils für den Bildungskontext relevanten virtuellen und physischen Räumen. Diese sozialen Interaktionsräumen stellen – so eine allgemeine rahmende Annahme – wiederum in unterschiedlichen Varianten von Kombinationen den zeitgemässen Alltag eines jeden formalen, non-formalen wie auch informellen Bildungskontextes dar. Diese Betrachtung einer zeitgemässen Realität beim gemeinsamen Lehren und Lernen ohne Polarisierung zwischen physisch und virtuell oder analog und digital schliesst insbesondere die sogenannte «Präsenzlehre» in formalen Bildungskontexten mit ein. Folgt man dem Verständnis einer Kultur der Digitalität wie Stalder (2016, 20) sie aufmacht, kann eine partizipative Mediendidaktik auch in Lernräumen ohne augenscheinliche Technik- oder Mediennutzung Anwendung finden, weil die bestehenden kulturellen Praktiken sich bereits durch eine Digitalität auszeichnen.

Im vorliegenden Beitrag wird nun das heuristische Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik in der derzeitigen Form dar- und zur Diskussion gestellt (Abschnitt 2). Hierbei werden im Überblick konzeptionelle Eckpunkte wie theoretische Anbindungen aufgezeigt (Mayrberger 2012; 2014; 2019) und ein Schwerpunkt auf das zentrale Strukturelement des Partizipationsraums gelegt. Darüber hinaus erfolgt eine knappe Verhältnisbestimmung des vorgestellten Ansatzes (Abschnitt 3) und ein

Schluss mit Folgerungen einschliesslich kritischer Implikationen (Abschnitt 4). Aufgrund der gebotenen Kürze stellen die nachfolgenden Ausführungen das heuristische Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik bildungskontextübergreifend und primär aus wissenschaftlicher Perspektive vor. Die Zielrichtung liegt mit diesem Beitrag insofern weniger auf einem konkreten Transfer in eine spezifische Lehrpraxis¹, als mehr beim Aufzeigen theoretischer und konzeptioneller Überlegungen und Bezüge.

2. **Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik im disziplinären Kontext²**

Entsprechend der beschriebenen Zielsetzung wird mit Blick auf Diskussionen zur Anschlussfähigkeit in diesem Abschnitt zuerst einer allgemeineren Sicht auf die Mediendidaktik und deren Verortung dargestellt (Kap. 2.1), bevor mit der partizipativen Mediendidaktik, die sich zugleich als Variante einer kritisch-konstruktivistischen Mediendidaktik versteht, als ein spezifischer Ansatz angeschlossen wird (Kap. 2.2).³

2.1 **Mediendidaktik als Disziplin und Querschnittsaufgabe**

Die Mediendidaktik ist systematisch nicht leicht zu erfassen. Zwar weist sie mit der Medienpädagogik und der Erziehungswissenschaft eine disziplinäre Zugehörigkeit auf, doch wird sie zugleich auch – wie die Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz – als pädagogische und didaktische Querschnittsaufgabe verstanden (z.B. im Zuge von Fachdidaktiken

1 Vgl. für den exemplarischen Praxiskontext der Hochschulbildung ausführlicher Mayrberger 2019, Kap. 8.4 und 8.5 sowie für Beispiele aus der (eigenen) Lehr-Praxis und Handreichungen unter www.partizipative-mediendidaktik.de.

2 Bei den nachfolgenden Ausführungen handelt es sich im Sinne einer Zusammenfassung in Teilen um Überlegungen, die auf den ursprünglichen Ausführungen basieren (Mayrberger 2019), sowie in Teilen um gänzlich neue Aspekte.

3 Bei den Ausführungen in diesem zweiten Abschnitt handelt es sich um verkürzte Auszüge der ausführlichen Herleitung und Darstellung zum Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik aus Mayrberger (2019).

und Stufendidaktiken, oder von Hochschul- oder Grundschuldidaktik). Ebenso greift die Mediendidaktik auf verschiedene Bezugsdisziplinen zurück und berücksichtigt entsprechende Ansätze und Theorien (z.B. Psychologie, Soziologie, Informatik, Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaft oder Politik, Philosophie, oder die Rechtswissenschaft). Diese interdisziplinäre Anknüpfung und impulsgebende Verknüpfung ist einerseits sehr gut für die stetige Weiterentwicklung der eigenen disziplinären Überlegungen, macht andererseits ihre systematische Erfassung aber nicht einfacher, da es so keine allgemeingültige Perspektive auf «Medien und Didaktik» (im deutschsprachigen Raum) geben kann (vgl. dazu ausführlicher Kap. 2 und 3 in Mayrberger 2019).

Exemplarisch wird hier daher eine relativ aktuelle Begriffsbestimmung von Mediendidaktik herausgegriffen, die sich eher auf den formalen Bildungskontext (Schule) anwenden lässt und sowohl die pädagogischen Ziele aufgreift als auch technische Medien bzw. technisch vermittelte Erfahrungen fokussiert. So formuliert Bardo Herzig in der aktuellen Auflage der Grundbegriffe Medienpädagogik unter Mediendidaktik:

«Die Mediendidaktik lässt sich als ein Bereich der Medienpädagogik kennzeichnen, in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im Kern um die Frage geht, wie Medien oder Medienangebote zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet oder verwendet werden können bzw. sollen. Da grundsätzlich alle Erfahrungsformen, über die wir mit Inhalten oder Sachverhalten in Kontakt treten (reale, modellhafte, abbildhafte, symbolische Formen), als Medien bezeichnet werden können, erweist es sich in der Mediendidaktik als zweckdienlich, den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen» (Herzig 2017, 229).

Diese zweckdienlich orientierte Begriffsbestimmung kann in einem engeren mediendidaktischen Sinne durchaus mitgetragen werden, doch wurde bereits schon eingangs aufgezeigt, dass mit Bezug auf die Kultur der Digitalität neben technisch vermittelten Erfahrungsformen vor allem (lehr- und lern-)kulturelle Praktiken als ebenso bedeutsam eingeschätzt werden (siehe dazu ausführlicher Mayrberger im Druck). Somit liegt hier ein weites und als zeitgemäss ausgelegtes Verständnis von

Mediendidaktik vor, an das nachfolgend in spezifischer Weise mit einer partizipativen Mediendidaktik angeknüpft wird (vgl. ausführlicher zur Herleitung Kap. 2 und 6.2 in Mayrberger 2019). Mit Bezug auf den stetigen Medienwandel und einer stetigen Dynamisierung der Disziplin durch entsprechende Veränderungen, wie sie derzeit mit einer tiefgreifenden Mediatisierung einhergehen, wird Mediendidaktik mit Blick auf eine (medien-)pädagogische Tradition (siehe für einen Überblick Tulodziecki 2011) auch in diesem Kontext vorerst allgemein und als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin gefasst. Mediendidaktik zeichnet sich heute dadurch aus, dass sie sich zunehmend institutionalisiert und professionalisiert und damit selbstverständlich über ihre disziplinären Grenzen hinaus kooperiert und kollaboriert. Ihr Kern liegt nach vorliegendem Verständnis im tradierten Querschnitt von Allgemeiner Didaktik und Medienpädagogik. Darüber hinaus ist sie heute geprägt durch Anschlüsse und Überschneidungen mit Fachdidaktiken, Stufendidaktiken oder Institutionsdidaktiken und weist querliegende Themen zu anderen Fachdisziplinen vor. Als Bezugspunkt für eine spezifische partizipative Mediendidaktik wird hier von einer allgemeinen Mediendidaktik innerhalb der Erziehungswissenschaft oder allgemeiner von einer erziehungswissenschaftlich-medienpädagogischen Perspektive gesprochen. Eine partizipative Mediendidaktik lässt sie sich insofern als inter- und transdisziplinär agierende (Teil-)Disziplin charakterisieren, da sie ausgehend von ihrem erziehungswissenschaftlichen Kern und gemeinsam mit anderen Disziplinen zu einer (Weiter-)Entwicklung des medienbezogenen Feldes beiträgt. Mit dieser komplexen «Sowohl-als-auch-Situation» zu arbeiten und wissenschaftstheoretische Unklarheiten in der mediendidaktischen Praxis zu beobachten, erscheint mitunter als eine Zumutung, da die disziplinäre Verankerung fragil anmutet und weniger stabil wirkt. Doch, so eine weitere Annahme, entspricht genau diese derzeitige Komplexität und sich abzeichnende disziplinäre Dynamik dem, was sich mit einer zeitgemässen, im Sinne einer der jetzigen Zeit angemessenen, Mediendidaktik bezeichnen lässt und ihren Wert und ihre Stärke ausmacht. In diesem Zusammenhang sollen zwei Aspekte exemplarisch herausgehoben werden: Zum einen sei auf die gesellschaftliche Transformation im Zuge des Metaprozesses der Mediatisierung verwiesen, der knapp gesagt auch Grenzverschiebungen und Entgrenzungen

formaler Lernumgebungen mit sich bringt. Was zur Folge hat, dass eine eher engere mediendidaktische Sicht auf formalen Unterricht mit Medieneinsatz für die Gestaltung zukünftiger Lehr- und Lernumgebungen über alle Bildungskontexte hinweg nicht mehr hinreichend sein wird und sich damit auch eine Mediendidaktik weiter entwickeln oder gar neu erfinden kann. Zum anderen kann die Auseinandersetzung und Forschung mit und über Medien in komplexen Lehr- und Lernzusammenhängen in einer mediatisierten Welt umfassender und mehrperspektivisch erfolgen, wenn gemeinsam und selbstverständlich aus verschiedenen Blickwinkeln auf Entwicklungs- und Forschungsgegenstände geschaut wird. Denn unter mediatisierten Bedingungen gehört es heute zum lebensweltlichen Alltag, dass Lernen immer mit Medien, durch Medien und über Medien in einer von Medien durchdrungenen Welt erfolgt – und sich auch Fragen nach der Gestaltung von Lehre in der heutigen Lebenswelt entsprechend komplex ausrichten sollten. Die Dynamik des Forschungsgegenstands und des Praxisfeldes spiegelt sich also folgerichtig auch in der möglichen (teil-)disziplinären, inter- und transdisziplinären Konstitution der Mediendidaktik wider. Diese medienbezogenen kulturellen, sozialen und technologischen Prozesse zu kennen und so gut wie möglich aufgreifen zu können, ist eine Herausforderung für die Gestaltung aktueller und zukünftiger Lernumgebungen, die es bereits heute anzugehen lohnt.

Nachfolgende Abbildung 1 zeigt nunmehr auf, wie die Mediendidaktik in diesem Beitrag aus heutiger Perspektive allgemein in einem inter- und transdisziplinären Feld als (Teil-)Disziplin und zugleich Querschnittsaufgabe im Kontext des Medienwandels und des Metaprozesses Mediatisierung eingeordnet wird.

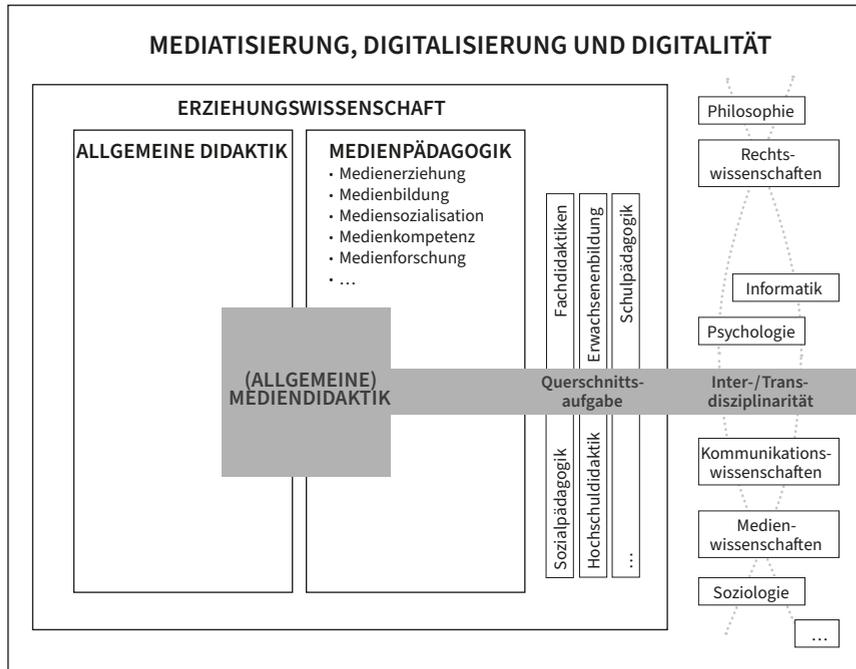
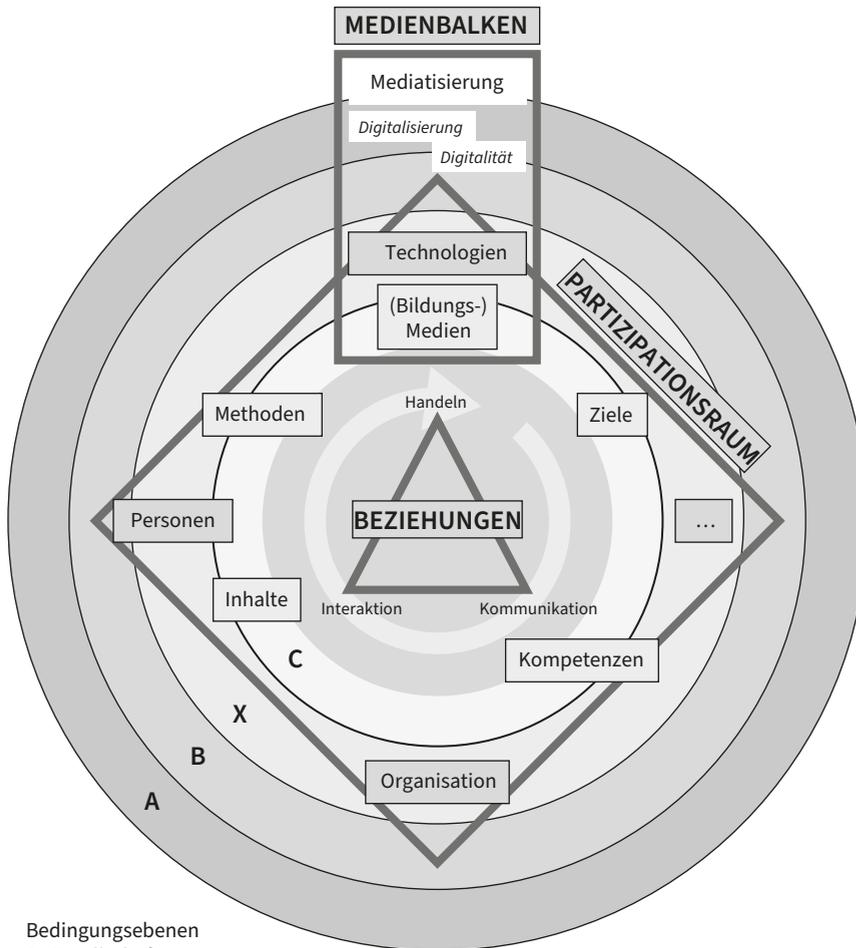


Abb. 1: Einordnung einer (allgemeinen) Mediendidaktik im inter- und transdisziplinären Feld.

Die nachfolgend in ihren Eckpunkten skizzierte partizipative Mediendidaktik wird nun als spezifischer Ansatz einer solchen zeitgemässen Mediendidaktik gesehen.

2.2 Eckpunkte einer partizipativen Mediendidaktik

Der Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik hat sich aus ersten Überlegungen zu einer differenzierten Begriffsbestimmung und Rolle von *Partizipation* im Zuge der mediendidaktischen Einbindung von sozialen Medien und Öffnung von Lernumgebungen für Angebote des Social Webs entwickelt. Hierbei war insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Widerspruch einer verordneten Partizipation im Zuge mediendidaktischer Szenarien in formalen Bildungskontexten wie Schule und Hochschule grundlegend (Mayrberger 2012; sowie zur empirischen Exploration Mayrberger und Linke 2014) – rückblickend lässt sich aus heutiger Sicht durchaus von



- Bedingungebenen
 A Gesellschaft
 B Bildungskontext
 C Interpersonalität
 X Akteurinnen und Akteure

Abb. 3.: Heuristisches Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik.

Der Partizipationsraum wird im heuristischen Strukturmodell über die Akteurinnen und Akteure hinweg aufgespannt und schliesst damit zugleich die Bedingungebenen Interpersonalität und Bildungskontext (formal bis informell) mit ein. Personale Beziehungen im Kontext der Akteurinnen und Akteure werden in den vorliegenden Ausführungen als konstitutives Element ebendieses Partizipationsraums betrachtet. Neben klassischen

Akteursgruppen wie Personen, Organisationen und Technologie(n) werden potenziell weitere mögliche (non-)personale Akteurinnen und Akteure oder die Ausdifferenzierung einer Akteursgruppe berücksichtigt, die mehr oder weniger sichtbar in den Konstellationen auftreten können und durch einen Platzhalter (im Modell mit drei Punkten gekennzeichnet) ausgewiesen. Der Partizipationsraum, so die Annahme einer partizipativen Mediendidaktik, wird wiederum durch die Bedingungs-ebene Gesellschaft stärker kontextualisiert, als dass partizipative Praktiken im Gegenzug ebenso starken Einfluss auf diese Bedingungs-ebene nehmen, weshalb der Partizipationsraum auch nicht umfassend und gleichermassen über alle Bedingungs-ebenen gelegt wurde. Der Medienbezug des Partizipationsraums erfolgt mit Blick auf Medien als komplexes Element in diesem mediendidaktischen Ansatz über das Konstrukt des sogenannten *Medienbalkens*, der über alle Bedingungs-ebenen hinweg liegt, eine differenzierende Perspektive auf Medien in diesem didaktischen Ansatz verdeutlicht und damit auch in den Partizipationsraum greift (vgl. zum Medienbalken ausführlicher Mayrberger 2019, 193). Mit Stalder lässt sich mit Bezug auf die Digitalität und vorhandene digitale Infrastruktur im komplexer werdenden Bildungskontext argumentativ unterstützen, wenn er aufzeigt, dass es nun darauf ankäme unter der Bedingung der Digitalität und damit aus dieser Logik heraus «neue Formen des gemeinsamen Lernens zu ermöglichen» (Stalder 2019, 60) und wie man unabhängig von Distanz- und Präsenzlehre es schaffen kann «andere Arten des gemeinsamen Lernens» (ebd., 60) zu mobilisieren, wobei der Ort dafür zweitrangig sei. Zugleich äussert er sich grundsätzlich optimistisch ob der «Chancen, unter den Bedingungen der Digitalität die Selbstbestimmung zu fördern» (Stalder 2019, 58), wenngleich er sehr skeptisch über die Mitbestimmungsfähigkeit und Partizipationsmöglichkeiten am Beispiel des Hochschulkontexts urteilt:

«Heute entwickeln sich viele Partizipationsmöglichkeiten, die den Kern der Strukturen nicht mehr erreichen. Ich stelle das auch hier an der Hochschule fest, wo gewisse strukturelle Entscheidungen merkwürdigerweise an den Partizipationsmöglichkeiten, die hier zahlreich vorhanden sind, vorbei getroffen werden. Gegenüber der Forderung nach mehr Partizipation bin ich deshalb kritisch eingestellt. Was wir brauchen, ist eine Partizipation, die ihre eigenen Bedingungen des Partizipierens bestimmen kann» (ebd., 58).

Die hier mit Blick auf den institutionellen Bildungskontext getroffene Einschätzung zu einer als mangelhaft wahrgenommenen tatsächlichen Partizipation illustriert eindrücklich auch die Schwachstelle einer jeweils als partizipativ geplanten und angelegten Lernumgebung von Seiten der Akteurinnen und Akteure, was Lehrende wie Lernende sein können. Wird der Partizipationsraum nicht als Raum für die Entwicklungen von partizipativen Praktiken und Praxis anerkannt oder die Bedingungen als zweifelhaft erlebt, stösst dieser spezifische mediendidaktische Ansatz an seine Grenzen. Diese lassen sich dann weniger durch eine bessere Analyse, Planung oder optimale Gestaltung auflösen, denn durch eine vertrauensbildende Beziehungsarbeit als Basis für eine dann wieder ansetzende Planung mit dann wieder vermutlich anderen Bedingungen.

Dennoch wird nachfolgend von der modellhaften Perspektive ausgegangen und davon, dass innerhalb des Partizipationsraums tatsächliche Partizipation erfolgt bzw. erfolgen kann. Diese wäre somit ein Ergebnis der Prozesse innerhalb der Lehr- und Lernsituationen, die eine partizipative Mediendidaktik durch Analyse, Planung und Gestaltung ermöglichen kann. Partizipation kann sich hierbei je nach theoretischer Perspektive in Varianten von Kollaboration und Kooperation ausdrücken. Partizipatives Lernen kann sowohl als sozialer Prozess verstanden werden, der die (Ko-)Konstruktion von Wissen ermöglicht, als auch als Variante von Praktiken partizipativen Lernens, die sich im Zuge von Koaktivitäten (Hirschauer 2017) formieren.

In allen Fällen und für jegliche Bildungskontexte erscheint es sinnvoll, nach Analyse der Bedingungebenen, die Gestaltung einer partizipationsfördernden Lernumgebung entlang zentraler mediendidaktischer Strukturelemente, wie sie auch hier zur Planung benannt werden, kritisch zu reflektieren. Dazu zählen klassisch *Ziele, Kompetenzen, Inhalte, Methoden und (Bildungs-)Medien* (siehe für erste Anregungen einer partizipationsfördernden Analyse und Planung Mayrberger 2019, 202 ff.). Der Partizipationsraum steht entsprechend und idealerweise für eine Analyse, Planung und Gestaltung, die Formen der Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung im Lehr- und Lernprozess ermöglichen (wollen). Damit obliegt der Planung zugleich eine Haltung, die partizipative Interaktionsverhältnisse selbstverständlich bei Entscheidungen bedenkt, also potenziell

machtbezogene Verhältnisse von mindestens zwei Akteurinnen und Akteuren oder Personen, wie z.B. Lehrende und Lernende oder Lernende und Co-Lernende, zueinander in den Blick nimmt. Partizipatives Lernen bzw. partizipationsförderndes Lehren im Sinne von Verantwortungsabgabe und -übernahme kann dabei in jeglichen Bildungskontexten stattfinden. Partizipatives Lernen oder partizipative Lernumgebungen werden allerdings in formalen Lerngelegenheiten wie in Schulen und Hochschulen eher auffallen, weil vor allem hier die bestehenden oder tradierten (Macht-)Strukturen zwischen den Akteurinnen und Akteuren heute in den meisten Fällen noch einen bewussten Akt der Partizipationseröffnung erfordern und damit eine partizipative Praktik augenscheinlich werden lassen. Partizipatives Lernen ist auch im Zuge von non-formalen und informellen Lernprozessen vorzufinden – meist in weniger asymmetrischer kommunikativer Ausgangslage und eher auf Augenhöhe von Akteurinnen und Akteuren, doch hängt die Konstellation auch von jeweiligen Kontextbedingungen ab. Daher ist – unabhängig vom Bildungskontext – in jedem Fall das tatsächliche Partizipationserleben auf Basis von authentischen Handlungen aufseiten der Lernenden und der Lehrenden grundlegend für die Akzeptanz dieser Form des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung und (tiefgreifender) Mediatisierung sowie einer Kultur der Digitalität. Und dieses Erleben und Handeln basiert wiederum auf gelingenden emotionalen Beziehungen und professionellen (Ver-)Bindungen, die seitens aller beteiligten Akteurinnen und Akteure eine grundsätzlich offene Haltung sowie eine entsprechende Entwicklungsbereitschaft voraussetzt. Entsprechend äussert sich *das Partizipative* in der partizipativen Mediendidaktik darin, dass alle mediendidaktischen Analysen und Planungsentscheidungen die Schaffung, Gestaltung und Reflexion eines gemeinsamen Partizipationsraums zum Ziel haben. Aus diesem Grund stellt der Partizipationsraum in der partizipativen Mediendidaktik das konstituierende Strukturmerkmal dar. Dass diese konzeptionellen Überlegungen für die Praxis eine komplexe Anforderung darstellen und eine Umsetzung auf Seiten der Akteurinnen und Akteure voraussetzungsvoll sein wird, erscheint erst einmal naheliegend. Doch mit dem Verweis auf förderliche, authentische partizipative Erfahrungen im Zuge einer Öffnung von Lehre und veränderten Rollen der Akteurinnen und Akteure sowohl auf Seiten

der Lehrenden und Lernenden wie auch der Organisation, erscheint die Implementierung dieses spezifischen mediendidaktischen Ansatzes besonders mit Blick auf eine prozessorientierte, iterative Herangehensweise zielführend (vgl. zur kritischen Reflexion von Hemmnissen und Gelingenbedingungen für eine partizipative Lehr- und Lernpraxis Kap. 9.1 in Mayrberger 2019). Ein derart komplexer Ansatz entwickelt sich mit seinen Praktiken, die es fortwährend idealerweise systematisch zu analysieren und reflektieren gilt, um mit den neuen Erkenntnissen passendere und mitunter veränderte Lehr- und Lernsituationen zu ermöglichen.

Abschliessend zu den Ausführungen des Partizipationsraums als zentrales Strukturelement einer partizipativen Mediendidaktik soll nun mit Bezug auf Sesinks (2014) Überlegungen zu Elementen einer pädagogischen Theorie des (pädagogischen) Raums die Intention des Gebrauchs des Wortes «Raum» in diesem Ansatz umrissen werden. Hierfür kann die Grundidee dessen, was Sesink als «Pädagogik als eine ‹einräumende Praxis›» (2014, 32) beschreibt, als leitend betrachtet werden. Eine einräumende Praxis zeichnet sich durch Doppeldeutigkeit aus wie sie nachfolgend knapp nachgezeichnet wird (ebd., 31 f.). Ausgehend von der Feststellung, dass sich im pädagogischen Kontext im Grunde nicht zwischen einem metaphorischen und nicht-metaphorischen Gebrauch des Wortes Raum unterscheiden lässt, weil sie jenseits der Erfahrungsebene der Akteurinnen und Akteure dasselbe meinen, unterscheidet Sesink in Anlehnung an die Englische Bedeutung von Raum deutlich zwischen ‹room› und ‹space›. Zugleich stehen beide trotz Unterscheidung im pädagogischen Kontext in wechselseitiger Beziehung zueinander. Die Doppelperspektive äussert sich nun in einem ‹room› im Sinne eines gestalteten und umgrenzten Raums, in dem Dingen ihr Platz zugewiesen wird und eine räumliche Ordnung entsteht, sowie einem ‹space›, verstanden als leerer oder freier Raum oder einem Platzmachen durch Rückzug. Mit Blick auf die in der Mediendidaktik sehr präsente Formulierung einer Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen oder Gestaltung einer Lernumgebung lässt sich diese Doppeldeutigkeit entlang der beiden Raumdimensionen konkreter differenzieren in eine Unterscheidung «von gestaltetem und zu gestaltendem Raum. [...] Der gestaltete Raum ist zu erkunden und zu rekonstruieren; der zu gestaltende Raum ist (noch) leer und (erst) zu konstruieren» (Sesink 2014,

32). Verbunden mit einer bildungstheoretischen Perspektive, die hier nur knapp angerissen werden kann, stellt Sesink heraus, dass ein ‹room› ein ‹Bilden› unterstützt (z.B. jemandem etwas bei-bringen, Lerngegenstände präsentieren, angeleitete Tätigkeiten ausführen) während ein ‹space› im Sinne eines Platzes für ein ‹Sich bilden› (z.B. frei-geben aber auch im metaphorischen Sinne einer ‹Einräumung der Möglichkeit von Selbstbestimmung, insofern um ein Sich-Zurücknehmen von Pädagogik und einem Verzicht auf direkt prägenden Einfluss›, Sesink 2014, 33) verstanden werden kann. Diese Antinomie zwischen das Eine tun und das Andere zulassen wollen (siehe ausführlicher ebd., 32 f.) stelle nun aber keinen eigentlichen Gegensatz dar, sondern sei gleichermassen im derzeitigen Verständnis Teil von Bildung als ‹die bewusste Beziehung des eigenen Bildungsimpulses auf die von aussen gesetzten Bedingungen und Anforderungen und damit eine synthetisierende Transformation beider Momente› (Sesink 2014, 32).

Für eine partizipative Mediendidaktik und den Partizipationsraum lässt sich unter Einbezug der konstruktivistisch orientierten Ausrichtung des Ansatzes festhalten, dass im Sinne von Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion beide Raumdimensionen zum Tragen kommen. Das stellt sich in einer ersten Differenzierung so dar, dass im Zuge einer partizipativen mediendidaktischen Gestaltungspraxis in der (gemeinsamen) Phase der (vorangestellten) Analyse der Partizipationsraum eher als (konzeptioneller) ‹space› betrachtet werden kann während dieser mit zunehmender (gemeinsamer) Planung und Gestaltung im Sinne einer tatsächlichen Partizipation zu einem auch physisch und virtuell wahrnehmbaren ‹room› entwickeln kann. Neben dem Hinweis auf die Differenzierung der Gestaltungsperspektiven lässt sich im Hinweis auf die aufgezeigte Antinomie ebenso verdeutlichen, dass ähnlich wie Bildung auch Partizipation(-serleben) zwischen selbst und fremdgesetzten Impulsen stattfindet (siehe zur Reflexion einer verordneten Partizipation ausführlicher Mayrberger 2012). Vor dem Hintergrund einer einräumenden partizipativen Praxis lässt sich das konstituierende Strukturelement des Partizipationsraums nunmehr deutlicher differenzieren und auch für mediendidaktische Forschung besser greifen.

Als weitere Eckpunkte einer partizipativen Mediendidaktik sind zu erwähnen, dass der Ansatz sowohl eine eher empirisch ausgerichtete Gestaltungs- als auch normativ geprägte Handlungsorientierung verfolgt. Mit Blick auf die Entwicklung und Analyse einer offenen, partizipativen Lernkultur werden selbstverständlich empirische wie normative und theoretische Bezugspunkte gleichermaßen berücksichtigt. Der Logik der konstruktivistischen Didaktik folgend wird hier trotz lerntheoretischer Bezüge nicht von einer Vermittlungs- sondern von Didaktik als einer Aneignungswissenschaft gesprochen (siehe ausführlicher Mayrberger 2019, 173 ff.). Entsprechend wird von der Förderung und Ermöglichung im Zuge von Lernumgebungen oder des Lehr- und Lernprozesses gesprochen – von Situationen und Prozessen der Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion auf Basis von Informationen (Reich 2012). Dahinter steht auch ein umfassender Blick auf die Lehrenden und eine entsprechende zeitgemäße Professionalisierung hinsichtlich einer (gemeinsamen) Analyse, Planung und Gestaltung von Lernumgebungen bzw. -räumen und den damit einhergehenden Prozessen unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität in vielfältigen Bildungskontexten.

Zusammengenommen betrachtet, lässt sich in Fortführung von Abb. 1 eine partizipative Mediendidaktik derzeit systematisch sowohl als Ansatz einer Disziplin, als Querschnittsaufgabe und gekennzeichnet durch Inter- und Transdisziplinarität wie folgt einordnen (Abb. 4; siehe ausführlicher Mayrberger 2019, 183 f.).

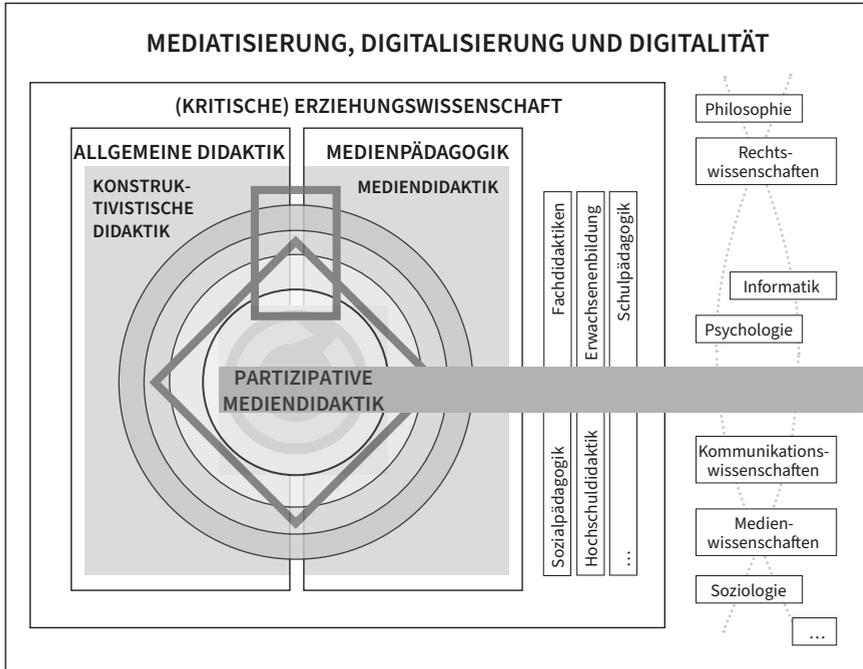


Abb. 4.: Disziplinäre Einordnung einer partizipativen Mediendidaktik.

Der hier vorgestellte Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik stellt eine Aktualisierung und Erweiterung von bisherigen Überlegungen eines entsprechenden mediendidaktischen Modells im Kontext einer partizipativen Medienkultur (Mayrberger 2014) sowie deren Bedeutung für die (akademische) Online-Lehre (Mayrberger 2017) dar. Der nun vorliegende Ansatz inklusive eines heuristischen Strukturmodells ist als umfassend angelegte Erstversion einer partizipativen Mediendidaktik zu verstehen. Zugleich kann er ganz im konstruktivistischen Sinne als Momentaufnahme und als Etappe im Erkenntnisprozess betrachtet werden, den es weiterhin diskursiv und empirisch mit dem langfristigen Ziel einer ausgereiften mediendidaktischen Theorie auszubauen gilt (vgl. ausführlicher zur kritischen Reflexion des bisherigen Modellentwurfs Mayrberger 2019, 216 ff.). Schon jetzt lässt sich mit Bezug auf den zu Beginn dieses Abschnitts getätigten Verweis auf eine zeitgemäße Mediendidaktik kritisch betrachtet festhalten, dass die vorliegenden Ausführungen noch stark auf die Anknüpfung an (medien-)didaktische Traditionslinien erfolgen, die

eher eine rückblickende Fundierung des Ansatzes unterstützen (vgl. dazu vor allem ausführlicher Kap. 6 und 7 bei Mayrberger 2019). Daher wird die jetzige vorliegende Version einer partizipativen Mediendidaktik als Ergebnis einer Iteration betrachtet und bereits die nächste Iteration zur weiteren Entwicklung angegangen. Hierbei ist besonders die Perspektive auf derzeitige und zukünftig tragfähige konzeptionelle Referenzmodelle und theoretische Anknüpfungspunkte von Interesse, die dazu beitragen, den vorliegenden Ansatz absehbar im Sinne einer partizipativen Theorie des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität zu entwickeln und für die fortwährende gesellschaftliche Transformation, die auch den Bildungsbereich einschließt, tragfähig zu fundieren. Derzeit wird bei der partizipativen Mediendidaktik noch an der Bezeichnung Mediendidaktik festgehalten, wenngleich sich auch argumentieren liesse, dass heute jegliches didaktische Handeln ebenso mediatisiert sei wie das alltägliche Handeln und die Medien damit selbstverständlich immer ein Teil vom allgemeinen Ganzen seien und sie keiner besonderen Erwähnung und Konkretisierung bedürfen. Hierzu passend sei auf eine post-digitale Theorieperspektive (u.a. Stalder 2016, 19 f.) verwiesen, wonach das Digitale bereits selbstverständlich mitzudenken sei und bereits das Denken jenseits des derzeitigen Digitalisierungsschubs im Zuge einer fortwährenden Mediatisierung zu richten sei – in dieser Logik wäre der vorliegende Ansatz also eher als kritisch-konstruktivistische partizipative Didaktik zu betiteln. Welcher Begriff von Didaktik dabei eine Rolle spielen wird, wird im Zuge einer partizipativen Mediendidaktik als offen betrachtet und bleibt Gegenstand weiterer Forschung in diesem Kontext.

3. Verhältnisbestimmungen einer partizipativen Mediendidaktik

Nachfolgend wird ergänzend zu den Ausführungen zur medienpädagogischen Anbindung (Abschnitt 2) eine knappe Verhältnisbestimmung und Einordnung der partizipativen Mediendidaktik in ihrer derzeitigen Form mit Blick auf die Allgemeine Didaktik, Mediendidaktik, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Soziologie und internationale Diskussionen skizziert. Gemein ist diesen ausgewählten Verhältnisbestimmungen im

Sinne von Erörterungen zu jeweiligen Passungen und Reibungen, dass sie dazu beitragen den vorliegenden Fokus auf das partizipative Element bzw. den Partizipationsraum weiter zu begründen.

3.1 Verhältnisbestimmung zur Allgemeinen Didaktik

Es wird der Annahme gefolgt, dass Didaktik in Form einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen die theoretische Perspektive auf Lehren und Lernen mit Praxisbezug einnimmt. Dies entspricht der bereits beispielsweise angeführten Auffassung von u.a. Tulodziecki, Herzig und Blömeke (2004, 199) Didaktik als eine Allgemeine Didaktik zu betrachten, als

«die Wissenschaft und Lehre vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lehrinhalt».

Besonders relevant ist hierbei das deutliche Herausstellen des allgemeinen Anspruchs, nämlich der Verweis auf keinen besonderen Bezug der Inhalte selbst. Hier bleibt aber kritisch zu hinterfragen, wann es sich um auf die Unterrichtsfächer bezogene fachliche Inhalte (z.B. Geographie, Mathematik) handelt und wann um überfachliche Themen respektive fachübergreifende Schlüsselkompetenzen (z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit). Besonders relevant erscheint eine solche Einordnung des Fachlichen für die Mediendidaktik, wie es sich am Beispiel der klassischen, plakativen Unterscheidung zwischen Lernen mit Medien und Lernen über Medien illustrieren lässt. Im Sinne eines Lernens mit Medien wird eine Mediendidaktik häufiger und besonders in ihrer Funktion als Querschnittsaufgabe und mitunter ergänzend zu anderen Fächern (z.B. Medieneinsatz im Geographieunterricht oder der Mathematiklehre) auch erst einmal ohne Besonderung auf den Inhalt betrachtet. Die Anbindung an die Allgemeine Didaktik wäre also stimmig. Doch sobald eine eher disziplinäre Sicht von Bedeutung ist und eher ein Lernen über Medien, z.B. in inter- oder transdisziplinären Zusammenhängen relevanter wird (z.B. Ermöglichung von kritischer Medienbildung in Bezug auf ethische oder rechtliche Fragen), mitunter aber auch im Zuge einer Querschnittsaufgabe (z.B. Förderung von Medienkompetenz), zeigt sich die Schnittmenge von

Mediendidaktik zur Medienpädagogik. Mittlerweile zeigt die Praxis des Lehrens und Lernens auch, dass zumeist ein Lernen mit Medien und über Medien gleichermaßen stattfindet – und dass im Kontext einer mediatisierten Lebenswelt. Aus diesem Grund wird im Zuge einer partizipativen Mediendidaktik bis auf Weiteres sowohl ein partizipatives Lernen mit Medien wie auch über Medien bedacht. Anders verhält es sich mit dem Fokus auf Partizipation. Dieser Aspekt wird fachübergreifend und ohne Bezug auf die (Fach-)Inhalte betrachtet, weshalb Partizipationsförderung in diesem Kontext derzeit auch als überfachlicher Beitrag zur Selbstbildung oder Schlüsselkompetenzerwerb gesehen werden kann. Damit verstärken sich wiederum Anknüpfungspunkte einer partizipativen Mediendidaktik an allgemeindidaktische Konzepte und Ansätze, die Partizipation oder Kommunikation in ihr Zentrum heben (vgl. ausführlicher Mayrberger 2019, Kap. 7.2). Aus diesem Grund werden auf der konzeptionellen Ebene der partizipativen Mediendidaktik mit Blick auf das Attribut *allgemein*, bewusst keine Bezüge auf konkrete fachspezifische Inhalte oder akademische Fächer vorgenommen, weil das die Aufgabe ebendieser bzw. entsprechender Fachdidaktik ist. Und doch kann sich eine partizipative Mediendidaktik mit kritisch-normativem Anspruch nicht von fachlichen medienpädagogischen Implikationen freimachen, wozu bereits die Ermöglichung von Teilhabe in einer Kultur der Digitalität aber auch die kritische Medienrezeption wie Reflexion von mediatisierter Interaktion zählen, um nur einige Beispiele zu benennen. Insofern kann eine partizipative Mediendidaktik ihren allgemeinen Anspruch genau genommen nur dann konsequent aufrechterhalten, wenn von anderen Fächern auch die Medienpädagogik und damit die medienpädagogischen Inhalte als überfachlich betrachtet werden – ansonsten steuert sie über den didaktischen Ansatz auch medienpädagogische Themen mit in die jeweilige (Fach-)Lehre oder den (Fach-)Unterricht. Insofern zeigt die Verhältnisbestimmung zu einer Allgemeinen Didaktik hier nochmals deutlich auf, weshalb es weiterer Auseinandersetzung mit einer zeitgemässen Perspektive auf Mediendidaktik bedarf (siehe Abschnitt 2.1) – nicht zwingend um eine klare Linie zu definieren, sondern vielmehr um das komplexe Feld ihrer Einordnung noch besser analysieren zu können und damit dazu beizutragen, die derzeit variantenreiche mediendidaktische Praxis in den vielfältigen Bildungskontexten deutlicher beschreiben zu können.

3.2 Verhältnisbestimmung zu bestehenden mediendidaktischen Ansätzen am Beispiel des didaktischen Designs

Da sich das didaktische Design – ähnlich wie allgemeindidaktische Ansätze, die auch Medien als Strukturelement mit einbeziehen – ebenfalls explizit auf Medien in Lehr- und Lernprozessen bezieht, soll diese Perspektive an dieser Stelle aufgegriffen werden (vgl. dazu sowie zur Anbindung an mediendidaktische Ansätze ausführlicher Mayrberger 2019, Kap. 6.2).

Eine partizipative Mediendidaktik, die sich mit Blick auf die konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich (2012), auch als konstruktivistische Mediendidaktik versteht, hat entsprechend der bereits vorgenommenen Einordnungen insofern eine Nähe zum didaktischen Design, als dass sie sich auch für die Verbindung von didaktischen und lehr-lerntheoretischen Perspektiven in der Gestaltung und Erforschung von entsprechenden Lernumgebungen öffnet. Es wird hier gar die Position vertreten, dass eine zeitgemäße Mediendidaktik angesichts der technologischen und damit einhergehenden sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen, wenn sie aktuelle empirische Ergebnisse ignorieren würde und sich allein auf normative und theoretische Modelle stützte, selbst bei aller wissenschaftlicher Elaboration ihr fachliches Potenzial nicht voll ausschöpfen würde und ein Transfer in die Bildungspraxis kaum sinnvoll möglich wäre. Folglich wird hier die These vertreten, dass die Verbindung von (normativer) Theorie und empirischer (Lehr- und Lern-)Forschung, so diese Verbindung als ein konstitutives Element im didaktischen Design betrachtet werden kann, die Basis aller zeitgemässen allgemeinen (medien-)didaktischen Ansätze sein könnte oder gar sollte. Insofern gibt es in diesem Punkt zwischen dem didaktischen Design und der partizipativen Mediendidaktik Überschneidungen. Ebenso lassen sich Aspekte und Perspektiven unterscheiden, wie es nachfolgend exemplarisch herausgestellt wird. Eine partizipative Mediendidaktik betrachtet zwar auch die Mikroebene der Lehr-Lernsituationsgestaltung, doch geht sie bewusst darüber hinaus und bezieht sich massgeblich auf die weiteren lebensweltlichen Kontexte der Akteurinnen und Akteure, auf die Bildungskontexte sowie den gesamtgesellschaftlichen Kontext unter den Bedingungen einer Mediatisierung. Eine daraus resultierende kritisch-konstruktivistische Perspektive – mit

deutlichen Referenzen in der kritischen Erziehungswissenschaft sowie auch in der reflexiv handlungsorientierten und interaktionistisch ausgerichteten Medienpädagogik – weitet so die Perspektive des Ansatzes, und trägt auch zur gesellschaftlichen Begründung des als umfassend verstandenen Partizipationsraums bei. Eine mögliche Reibungsfläche zum didaktischen Design liegt darin, dass in einer partizipativen Mediendidaktik aus ihrer Zielperspektive auf die Schaffung eines tatsächlichen Partizipationsraums heraus, der lerntheoretische Fokus dezidiert im konstruktivistischen Spektrum gesehen wird. Entsprechend wird die massgebliche veränderte Rolle der Lehrenden wie auch Lernenden in einem partizipativen Lehr- und Lernprozess sowie eine konsequente Perspektive auf die Orientierung an den Lernenden bei der Analyse, Planung und Gestaltung von partizipationsfördernden Lernumgebungen hervorgehoben. Daher bezieht sich die partizipative Mediendidaktik nicht – wie das beim didaktischen Design der Fall ist – potenziell auf alle paradigmatischen Lerntheorien und die damit einhergehenden didaktischen Konzepte einschliesslich des technologiegestützten Lehrens und Lernens, sondern stellt bewusst eine Besonderung dar. Diese Fokussierung der partizipativen Mediendidaktik ist dem Umstand geschuldet, dem partizipativen Lernen einen möglichst offenen Raum zu geben und hierfür eine Breite theoretische wie konzeptionelle, aber auch praxistaugliche Begründung und Handhabe zu liefern. Entsprechend ist sie als spezifischer mediendidaktischer Beitrag einzuordnen, um einer bisher verhältnismässig vernachlässigten mediendidaktischen Perspektive Geltung zu verschaffen – aber auch, um einem inter- und gar transdisziplinären Anspruch einer Mediendidaktik Rechnung zu tragen. Mit der Entscheidung sich stimmig am Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik zu orientieren, trifft man zugleich auch für diesen Moment Entscheidungen gegen andere mediendidaktische Perspektiven. Aus diesem Grund wird die partizipative Mediendidaktik als spezifische Mediendidaktik vorgestellt – wohl wissend, dass dieser Ansatz nicht für alle Perspektiven auf das Lehren und Lernen einen sinnvollen Rahmen darstellt. So werden eher instruktionale und lehrendenorientierte Perspektiven durch übergreifend ausgerichtete Perspektiven, wie beispielsweise das didaktische Design, mit abgedeckt.

3.3 Verhältnisbestimmung zur Medien- und Kommunikationswissenschaft am Beispiel der tiefgreifenden Mediatisierung

Eine Verhältnisbestimmung zur Medien- und Kommunikationswissenschaft erfolgt auf Grund des mehrfachen Verweises auf den entsprechenden Metaprozess der Mediatisierung (siehe für einen Überblick Krotz 2017, 2018) nunmehr am Beispiel der tiefgreifenden Mediatisierung⁴. Mit Blick auf das konstituierende Strukturelement des Medienbalkens im Rahmen einer partizipativen Mediendidaktik, der auf (Bildungs-)Medien, Technologien, Digitalität, Digitalisierung und Mediatisierung Bezug nimmt, soll daher die Perspektive der Mediatisierung in ihrer derzeitigen Variante als tiefgreifende Mediatisierung erfolgen (Hepp und Hasebrink 2017, Hepp 2018). Eine tiefgreifende Mediatisierung wird gegenüber dem Metaprozess Mediatisierung und dem derzeitigen Digitalisierungsschub begründet, dass sich nochmals grundlegende Veränderungen in den Medienumgebungen identifizieren lassen, die von Hepp und Hasebrink anhand von fünf Trends beschrieben werden (vgl. Hepp und Hasebrink 2017, 335 sowie Hepp 2018, 35): a) die Ausdifferenzierung (digitaler) technischer Endgeräte und Dienste, b) die Konnektivität digitaler Medien durch das Internet als Infrastruktur, c) die Omnipräsenz mobiler digitaler Medien und Services, d) eine Innovationsdichte hinsichtlich der Medienentwicklung sowie e) eine zunehmende Datafizierung von Kommunikation. Diese Trends stehen zugleich für Kennzeichen des Medienwandels und stellen damit den derzeitigen Rahmen für kommunikative Praktiken dar, die im Zuge einer tiefgreifenden Mediatisierung nunmehr auch mit stärkerer Einbindung der Perspektive der Akteurinnen und Akteure erforscht werden sollen. Dafür wird auf den Analyseansatz der kommunikativen Figurationen (Hepp und Hasebrink 2017) zurückgegriffen. Dieser soll dazu beitragen auf einer Meso-Ebene in Abstraktion von Einzelmedien und in spezifischen Domänen das Kommunikationsgeflecht von kommunikativen Praktiken in Medienumgebungen zu untersuchen.

Für die Mediendidaktik und eine mediendidaktische Perspektive erscheint dieser Zugang einerseits herausfordernd, weil lediglich eine

4 Eine ausführlichere Publikation die die partizipative Mediendidaktik mit Fokus auf das Strukturelement «Medienbalken» unter Einbezug von Impulsen einer tiefgreifenden Mediatisierung erörtert, befindet sich in Vorbereitung.

Mesoebene im Fokus steht. Doch liessen sich als soziale Domäne auch Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule, also formale Kontexte wie auch informelle Bildungskontexte benennen. Insgesamt wäre dann zu konkretisieren, wie eine Mediatisierungsforschung, die primär auf Alltagskommunikation ausgerichtet ist, auch für solche in eher formalisierten Kontexten wie dem schulischen Unterricht – und hier auch noch unter Berücksichtigung der Mikroebene adaptierbar wäre. Denn für eine partizipative Mediendidaktik bilden die kommunikativen Figurationen grundsätzlich auf Grund eines möglichen Bezugs zu einer kommunikativen Praxis und kommunikativen Praktiken Anknüpfungspunkte – insbesondere wenn man die Gestaltung von partizipationsermöglichenden Lehr- und Lernprozessen oder Lernumgebungen als partizipative Interaktions- und Kommunikationsräume begreift, die partizipative Praktiken des Lehrens und Lernens hervorbringen können, sind hier fruchtbare Verbindungen möglich. Also solche Praktiken, die im Rahmen des Partizipationsraums ihren potenziellen Ort haben, um sich entwickeln zu können.

Kritischer Punkt ist dabei durchaus, dass die derzeitigen konstituierenden Trends einer tiefgreifenden Mediatisierung eher phänomenologischen Charakter haben und in ihrer Ausrichtung doch stärker auf die Medienumgebung und die Funktionen von Kommunikationsmedien ausgerichtet zu sein scheinen, denn auf die Akteurinnen und Akteure. Aus Perspektive einer partizipativen Mediendidaktik bleibt daher einerseits zu prüfen, inwiefern der Analyseansatz kommunikativer Figurationen hilfreich für eine mediendidaktische (Mediatisierungs-)Forschung sein kann. Andererseits erscheint der Bezug zum Metaprozess einer Mediatisierung im Zuge des heuristischen Modells auf der Makroebene schlüssig und angemessen und könnte vorher in der erhöhten Abstraktion beibehalten werden, bis weitere Prüfungen ergeben haben, inwieweit eine tiefgreifende Mediatisierung in ihrer Gänze für die partizipative Mediendidaktik einen sinnvollen Bezugspunkt darstellt. Allerdings erscheint eine weitere Auseinandersetzung angebracht, weil eine potenzielle mediendidaktische Mediatisierungsforschung im Sinne einer transdisziplinären Forschung dazu beitragen könnte, derzeitige Leerstellen im Kontext der Mesoebene und den damit einhergehenden, möglichen Machtkonstellationen mit Blick auf das handelnde und vernetzte Subjekt im Medienzusammenhang

zu bearbeiten und so komplexeren Fragen eines zeitgemässen Lernens wie auch Lehrens unter den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen begegnen zu können. Potenziell ermöglicht ein solches transdisziplinäres Vorgehen es auch, völlig neue gemeinsame theoretische und empirische Perspektiven auf die Analyse partizipativer, kommunikativer Praktiken unter den Bedingungen einer Mediatisierung zu entwickeln. Dabei kann auch eine zusätzliche Erweiterung um eine praxistheoretische Perspektive gewinnbringend sein.

3.4 Verhältnisbestimmung zur Soziologie am Beispiel der Praxistheorie

Mediendidaktische Fragen eines zeitgemässen mediatisierten Lehrens und Lernens erscheinen unter Berücksichtigung einer soziologischen Perspektive der Praxisforschung tragfähig (siehe ausführlicher Mayrberger im Druck). Besonders interessant erscheint die Perspektive der Praxistheorie, weil sich auf diese Weise der bisher vorwiegend betrachtete sozial- und kognitionspsychologische Fokus auf Ko-Konstruktionen im gemeinsamen Lernprozess um die Perspektive beobachtbarer gemeinsamer Praktiken in Form von Koaktivität (siehe Hirschauer 2017) in eben solchen Lernprozessen erweitern lässt. Auch hier wäre es wichtig, vorab die Reichweite des mediendidaktischen Verständnisses über formale Kontexte hinaus bis zu informellen und beiläufigen oder im Sinne der Praxistheorie inkorporierten Lernaktivitäten über den Lernprozess zu erweitern. Potenziell wäre so eine Rekonstruktion bzw. Analyse eines «Doing-mediated-participatory-learning» möglich (vgl. Mayrberger im Druck). Das Beispiel OEP zeigt dabei aus einer internationalen Sicht sehr gut auf, dass ein breites zeitgemässes Verständnis von Mediendidaktik, wie es bisher im deutschsprachigen Raum vor allem mit engerer Perspektive vorherrscht, und primär die alleinige Bedienung oder Verwendung von Medien, Technologien oder Bildungsmedien fokussiert, heute nicht mehr hinreichend ist. Im Zuge der kulturellen Entwicklungen im Bereich von Lehren und Lernen, die sich derzeit durch Bewegungen wie Offenheit und einer Kultur des Teilens sowie einer zunehmenden Prozessorientierung beschreiben lassen, wird am Beispiel von OEP sehr gut deutlich, dass diese Perspektive

potenziell anschlussfähig an die derzeitig interdisziplinär ausgerichtete praxeologische Theoriebildung ist. Und umgekehrt die Praxeologie zur Weiterentwicklung von der hier zumindest spezifisch vorliegenden Perspektive auf Mediendidaktik grundlegend beitragen kann. Am Beispiel von OEP zeigt sich in besonderer Weise, dass die Praxistheorie bei der Ausdifferenzierung von offener Bildungspraxis und offenen Bildungspraktiken helfen kann, so dass man theoretisch informierter von Open Educational Practice sowie Open Educational Practices sprechen kann und sollte und prüfen könnte, inwiefern man gar begründet von der bereits erwähnten Participatory Open Educational Practice(s) (POEP) in Bezug auf den Partizipationsraum sprechen könnte. Darüber hinaus ergeben sich mit Bezug auf das praxeologische Forschungsprogramm potenziell tragfähige Verknüpfungen, sodass hier gar eine transdisziplinäre Weiterentwicklung entsprechender Perspektiven auf ein mediatisiertes Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität mit besonderem Fokus auf Koaktivität erfolgen könnte. Hierbei die jeweiligen Begrifflichkeiten und konzeptionellen Bezugsrahmen stimmig miteinander zu verweben und kritische Reibungen zu argumentieren, stellt dabei einen eigenen (Forschungs-)Beitrag dar.

3.5 Verhältnisbestimmung zur internationalen Debatte am Beispiel von Open Educational Practice(s) (OEP)

Aufgrund der besonderen Schwerpunktsetzung dieses Beitrags erfolgt nunmehr die Verhältnisbestimmung zur internationalen Debatte ausführlicher am Beispiel von OEP. Diese Perspektive ist deshalb von besonderem Interesse, da sie auch in eher weiter gefassten Begriffsbestimmungen für eine offene, lernendenorientierte und auf Kollaboration ausgelegte Perspektive auf Pädagogik und Didaktik steht. Wenn über die letzte Dekade hinaus von OEP gesprochen wurde, so zumeist im Zusammenhang mit (digitalen) Open Educational Resources (OER), die bis heute als wesentliches konstituierendes Element betrachtet werden. Hierbei konnte im Zuge systematischer Literaturanalysen mit unterschiedlichen Foki wiederholt zwischen einem engen vorwiegend auf OER fokussierten und einem weiten vorwiegend auf das pädagogische und didaktische Konzept fokussierten

Verständnis von OEP differenzierend hingewiesen werden; stellenweise wird auch von OEP als Rahmenwerk oder Dachbegriff gesprochen oder sie werden als Form einer Open Pedagogy eingeordnet (vgl. u.a. Hegarty 2015; DeRosa und Jhangiani 2017; Bozkurt, Koseoglu, und Singh 2019 sowie für einen Überblick auf OEP mit forschungsorientiertem mediendidaktischen Blick ausführlicher Bellinger und Mayrberger 2019). Wissend um dieses missverständliche Verhältnis von OER und OEP wurde bereits mit Blick auf die Reichweite der Konzepte dafür plädiert, bei einer von vornherein engeren Sicht auf OER sogleich von einer OER-Enabled Pedagogy (Wiley und Hilton 2018) zu sprechen. Im Zuge der Ausdifferenzierung der Debatte um das, was OEP alles (nicht) meint, wurde allerdings deutlich, dass das Verständnis von Praxis und Praktiken bzw. practices wie es im Begriff OEP bereits bezeichnend verwendet wird, eher pragmatisch, denn theoretisch fundiert und differenziert betrachtet wird. Entsprechend kamen Bellinger und Mayrberger (2019) auch zu dem Ergebnis ihrer Untersuchung, dass zur weiteren Ausdifferenzierung aus mediendidaktischer Perspektive eine praxistheoretische Perspektive gewinnbringend sein könnte. Daher wird von ihnen folgende praxistheoretisch informierte Begriffsbestimmung von OEP (hier exemplarisch für den formalen Bildungskontext Hochschule) als Arbeitsgrundlage vorgeschlagen, die es theoretisch im Zuge passender Forschungsvorhaben weiter zu entwickeln gilt:

«OEP sind – unter einer praxistheoretischen Perspektive – als partizipative mediendidaktische Gestaltungs-Praxis an Hochschulen zu fassen, welche Lehrende und Lernende gleichermaßen als Akteure offener Lehr-Lernpraktiken und -architekturen versteht. Weiter sind OEP im Anschluss an die Theorien sozialer Praxis ein ‹typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten› (Reckwitz 2003, 289), das auf der Grundlage inkorporierten Wissens einer impliziten Logik folgt (Bourdieu 1979, 1993) und sich in spezifischen Formen des Zusammenwirkens von Handlungen, Körpern und (medialen) Artefakten, respektive OER, manifestiert. OEP werden damit sowohl vonseiten inkorporierter als auch in Artefakten materialisierter Wissensbestände her begriffen (Reckwitz 2006, 107), die das Handeln anleiten. Insofern stellen sich OEP als Handlungsvollzüge dar, die ihre Sinnhaftigkeit erst im Vollzug

innerhalb eines bestimmten sozialen Kontextes erkennen lassen und einer Logik der Praxis folgen (Bourdieu 1998), die im Zuge der (Hochschul-)Sozialisation erworben wurde» (Bellinger und Mayrberger 2019, 40 f.).

Fasst man nun die partizipative Mediendidaktik aus einer praxeologischen Perspektive als mediatisierte, partizipative, mediendidaktische Gestaltungs-Praxis, so können OEP im Sinne offener Bildungspraktiken als Praktiken partizipativen Lernens eingeordnet werden. Man könnte in diesem Fall sogar von Participatory Open Educational Practices (PEOP) sprechen, um den durchweg impliziten Fokus auf Partizipation explizit sichtbar zu machen, da unter dem Begriff Openness Partizipation neben anderem häufig bereits subsummiert wird.

4. Folgerungen und Ausblick: «under participation!»

Die partizipative Mediendidaktik steht für ein Modell einer kritisch-konstruktivistischen Mediendidaktik und knüpft an allgemeindidaktische Überlegungen wie auch an medienpädagogische Grundsätze an. Sie fokussiert das partizipative Element in der Analyse, Planung und Gestaltung von Lernumgebungen unter den Bedingungen von Digitalisierung, Digitalität und (tiefgreifender) Mediatisierung. Der Ansatz bezieht sich im Sinne einer zeitgemässen Mediendidaktik gleichermassen auf formale, non-formale sowie informelle Lehr- und Lernprozesse und wird in diesem Sinne weiterentwickelt.

Frage man danach, für welches Problem im Bildungskontext die partizipative Mediendidaktik eine Lösung liefere, so lautete die Antwort mit Blick auf die zunehmenden Prozesse der Digitalisierung im Kontext von Lehren und Lernen und einer Kultur der Digitalität ganz grob und auf den Punkt gebracht: Für das Mitmachnetz und seine zeitgemässen Varianten. Dabei steht das Mitmachnetz für eine spezifische partizipationsorientierte Ausprägung von Digitalität in vielfältigen Bildungskontexten, die u.a. soziale Beziehungen, Interaktionen und gemeinsame Praktiken fokussiert, zur Teilhabe ermächtigt und die gesellschaftliche Transformation mitgestaltet und zugleich reflexiv und kritisch begleitet. Bezugspunkt stellt

im Sinne eines auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Bildungsanspruchs aus (medien-)pädagogischer und (medien-)didaktischer Sicht die zukünftige Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Lernenden dar.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive lässt sich festhalten, dass es sich bei den vorliegenden Ausführungen zu einer partizipativen Mediendidaktik (Mayrberger 2019) um mehr als ein Konzept handelt, aber noch weitere theoretische und empirische Erkenntnisse zu erarbeiten sind, damit eine fundierte partizipative Theorie des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität daraus erwachsen kann. Dabei wurden hier bereits anschlussfähige Perspektiven im Kontext von Mediatisierung, Praxistheorie und OEP aufgezeigt, die dazu beitragen können, eine zeitgemäße Mediendidaktik auszubauen. So wird bis auf Weiteres von einer partizipativen Mediendidaktik als einem heuristischen Strukturmodell gesprochen. Perspektivisch steht insofern eine fortwährende Weiterentwicklung des hier vorgelegten Modells – verstanden als inkrementelle Momentbeschreibung – an; ganz im Sinne einer konstruktivistischen Perspektive in Form von Rekonstruktion und Konstruktion sowie und in besonderem Masse einer Dekonstruktion – idealerweise «under participation!»

Literatur

- Allert, Heidrun, und Michael Asmussen. 2017. «Bildung als produktive Verwicklung». In *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christoph Richter, 27–45. Bielefeld: transcript.
- Bellinger, Franziska, und Kerstin Mayrberger. 2019. «Systematic Literature Review zu Open Educational Practices (OEP) in der Hochschule im europäischen Forschungskontext». *MedienPädagogik* 34: 19–46. <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.18.x>.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Praktische Vernunft: zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bozkurt, Aras, Suzan Koseoglu, und Lenandlar Singh. 2018. «An Analysis of Peer Reviewed Publications on Openness in Education in Half a Century: Trends and Patterns in the Open Hemisphere». *Australasian Journal of Educational Technology* 35 (4): 78–97. <https://doi.org/10.14742/ajet.4252>.
- DeRosa, Robin, und Rajiv Jhangiani. 2017. «Open Pedagogy and Social Justice». *Digital Pedagogy Lab*. <http://www.digitalpedagogylab.com/open-pedagogy-social-justice/>.
- Hegarty, Bronwyn. 2015. «Attributes of Open Pedagogy: A Model for Using Open Educational Resources». *EDUCATIONAL TECHNOLOGY* July–August: 3–13.
- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 65(2): 330–47. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 27–45. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Herzig, Bardo. 2017. «Mediendidaktik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schrob, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 6. Auflage, 229–234. München: kopaed.
- Hirschauer, Stefan. 2017. «Praxis und Praktiken». In *Handbuch Körpersoziologie*, herausgegeben von Robert Gugutzer, Gabriele Klein, und Michael Meuser, 91–96. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_15.
- Jörissen, Benjamin. 2017. «Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur». *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur>.
- Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Ausgabe. Berlin: De Gruyter.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Mediatisierung: Ein Forschungskonzept». In *Mediatisierung als Metaprozess. Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 13–32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz Friedrich. 2018. «Mediatisierung». In *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann und Rainer Winter, 86–99. Baden-Baden: Nomos.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten: Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation». *MedienPädagogik* 21: 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>.

- Mayrberger, Kerstin. 2014. «Partizipative Mediendidaktik. Inwiefern bedarf es im Kontext einer partizipativen Medienkultur einer spezifischen Mediendidaktik?». In *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme und Dan Verständig, 261–82. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayrberger, Kerstin. 2017. «Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick». In *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*, herausgegeben von Hedwig Rosa Griesehop und Edith Bauer, 109–29. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_6.
- Mayrberger, Kerstin. 2019. *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-) Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayrberger, Kerstin. Im Druck. «Praxistheoretisch informierte partizipative Mediendidaktik – Erörterung am Beispiel von Open Educational Practice(s) im Sinne eines ‚Doing-mediatized-participatory-learning‘». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik* (Reihe Digitale Kultur und Kommunikation), herausgegeben von Bettinger Patrick und Kai-Uwe Hugger. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayrberger, Kerstin, und Franziska Linke. 2014. «Partizipationserleben mit Social Software – Erste Befunde zu einem (pseudo-)partizipativen Unterricht mit digitalen Medien». *Medien + Erziehung* 58 (6): 83–92.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301.
- Reckwitz, Andreas. 2006. «Die historische Transformation der Medien und die Geschichte des Subjekts». In *Medien der Gesellschaft – Gesellschaft der Medien*, herausgegeben von Andreas Ziemann, 89–107. Konstanz: UVK.
- Reich, Kersten. 2012. *Konstruktivistische Didaktik: das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. 5., erw. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Sesink, Werner. 2014. «Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis (Keynote)». In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, herausgegeben von Klaus Rummler, 29–43. Münster u.a.: Waxmann.
- Spanhel, Dieter. 2000. «Menschenbilder und Medienpädagogik. Wohin steuert die Theorie der Medienpädagogik?». *Nexum* 2 (Dezember). https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/spanhel2000_menschenbilder.pdf
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix. 2018. «Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie». *Synergie* 5: 8–16. <https://uhh.de/kjeog>.

- Stalder, Felix. 2019. «Den Schritt zurück gibt es nicht» Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet». In *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, herausgegeben von Erika Haberzeth und Irena Sgier, 44–61. Bern: Hep Verlag.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». *MedienPädagogik* 20: 11–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X>.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2004. *Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiley, David, und John Levi Hilton III. 2018. «Defining OER-Enabled Pedagogy». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 19 (4): 133–147. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>.