

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com

ISSN 1424-3636

Themenheft Nr. 39: Orientierungen in der digitalen Welt

Herausgegeben von Bardo Herzig, Tilman-Mathies Klar, Alexander Martin
und Dorothee M. Meister

Medienbildung in der Hochschule

Handlungsorientierte Medienbildung im Kontext der transformatorischen und kritisch-konstruktiven Bildungstheorie und -didaktik

Sandra Rabe-Matičević und Stefanie Veith

Zusammenfassung

Um zukünftige pädagogische Fachkräfte zu professionellem Handeln im Kontext digitalisierter Gesellschaften zu befähigen, kommt den Hochschullehrenden in den pädagogischen Studiengängen die Aufgabe zu, auf Basis bestehender Medienkompetenzen und in deren Erweiterung medienpädagogische Kompetenzen zu fördern sowie (Medien)Bildungsprozesse zu initiieren. Während verschiedene Kompetenzmodelle darlegen, wie diese weiterzuentwickeln seien, bleiben die Ausführungen hinsichtlich des Gegenstandes der (Medien)Bildung vage. Auf der Suche nach einem geeigneten bildungstheoretisch fundierten didaktischen Konzept für die medienpädagogische Ausbildung an der Hochschule wurden Klafkis allgemeine Bildungstheorie, welche Medienbildung als einen kategorialen Bildungsprozess innerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes einbetten lässt, und seine daraus abgeleitete kritisch-konstruktive Didaktik in Kombination mit den Prinzipien und Arbeitsweisen der handlungsorientierten Medienpädagogik für die eigene Seminarkonzeption nutzbar gemacht. Der bildungstheoretischen Abhandlung folgend, werden im Beitrag das Lehrkonzept und dessen Umsetzung skizziert. Mit Rückgriff auf die seminarbegleitende Evaluation werden schliesslich die Erträge für die universitäre (Medien)Bildung dargestellt.

Media Education at University. Action-oriented media education in the context of transformational and critical-constructive educational theory and didactics

Abstract

Higher Educational Institutions have an important role in preparing future pedagogical specialists for professional practise in a changing digitized society. Lectures have the task of supporting and developing students' media literacy and media pedagogical competencies as well as initiating educational process. While various models for media literacy mediation explain, how the described competencies are to be mediated, only vague remarks are made about media education. Seeking a suitable, on educational theory based didactic concept for media pedagogical course at the university, Klafki's general educational theory and his critical-constructive didactics derived from it, in combination

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



with the principles and working methods of action-oriented media education, were made usable for the seminar conception. Following the description of the educational theory and didactic consequences, the teaching concept and its implementation are outlined in the article. Based on the evaluation accompanying the seminar, the results for university media education will be presented.

1. Im «Teufelskreis fehlender Medienbildung»?

Aufgrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse im digitalen Zeitalter kommt der Hochschule als Motor und Ort für Innovationen (vgl. KMK 2016, 10) eine besondere Verantwortung bei der Vermittlung von (digitalen) Medienkompetenzen zu, welche auch bei den Studierenden divergent ausgeprägt sind (vgl. Gördel, Schumacher, und Stadler-Altman 2018, 101) und nicht pauschal vorausgesetzt werden können. In allen (medien)pädagogischen Studiengängen sowie in solchen mit einschlägigen Bestandteilen geht es zudem um die Vermittlung von medienpädagogischen Kompetenzen (vgl. Sektion Medienpädagogik 2017, 3) und um die Initiierung von (Medien) Bildungsprozessen. Diese sind zentral für ein reflektiertes Medienhandeln, für die Entwicklung einer zeitgemässen (medien)pädagogischen Professionalität sowie für biographische Bildungsprozesse als Ganzes.

Obwohl die Forderung an die Hochschulen nicht neu ist (vgl. Unger 2015, 69) und zunehmend politisch forciert wird (vgl. KMK 2016), erscheint die Ausgangslage in mehrfacher Hinsicht problematisch. Im Spannungsfeld der intergenerationalen Umkehrsituation zwischen pädagogischen Fachkräften und Heranwachsenden hinsichtlich der medientechnischen Sozialisation wird mitunter ein «Teufelskreis fehlender Medienbildung» (Kammerl und Ostermann 2010, 49; Lorenz und Endberg 2016) beklagt, darüber hinaus die mangelnde Ausstattung sowie fehlende oder begrenzende institutionelle Strukturen. Obendrein scheint die aktuelle Diskussion um universitäre Medienbildung von expliziten oder impliziten Bildungsrekursen durchdrungen, die entweder einzelne bildungstheoretische Dimensionen fragmentarisch aufnehmen oder abstrakt und bisweilen diffus bleiben, aber eine systematische, bildungstheoretisch fundierte mediendidaktische Konkretisierung für (hochschulische) Bildungssettings vermissen lassen. So bieten im Diskursfeld um Medienbildung verschiedene Modelle (vgl. für den schulischen Bereich: Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019), bildungstheoretische Ansätze (vgl. Jörissen und Marotzki 2009) oder Positionspapiere und Empfehlungen (vgl. Sektion Medienpädagogik, 2017) zwar hilfreiche heuristische Folien an, ohne jedoch eine zeitgemässe, bildungsorientierte (Hochschul)Didaktik zu entwerfen, welche zum Kern der diffizilen Bildungsvorstellung als Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses dringen würde. Die Aufgabe der hochschulischen Medienbildung bleibt ein offenes und – angesichts des hohen Abstraktionsgrades theoretischer Bildungsentwürfe – so könnte man zugespitzt behaupten, nicht selten ein vages Unterfangen.

Der Beitrag zeichnet die Orientierungssuche der Autorinnen nach einem entsprechenden Konzept nach. Die Auseinandersetzung knüpft am aktuellen bildungstheoretischen Diskurs an und setzt sich fort im Versuch, dessen Erträge für eine bildungstheoretisch fundierte Didaktik fruchtbar zu machen. Um sich der Frage zu nähern, wie (Medien)Bildungsprozesse im Hochschulkontext als reflexive Transformation auf der Basis der bereits vorhandenen studentischen Medienkompetenzen und zu initiieren seien, greifen wir in Anlehnung an Wolfgang Klafki auf eine allgemeine Bildungstheorie zurück. Ergänzt wird diese um aktuelle bildungstheoretische Impulse und um Grundgedanken handlungsorientierter Medienpädagogik, welche Medienbildung ebenfalls als Prozess sozialen, kooperativen, authentischen, emanzipativen sowie interessen- und handlungsorientierten Lernens begreift, jedoch die Bedeutung von Mediengestaltung als Ausdruck individueller und gruppeninterner Bildungsprozesse stärker betont (vgl. bspw. Schell 2003; Schorb 2008).

Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen wird das entwickelte Seminar-konzept für angehende Pädagoginnen und Pädagogen skizziert.

1.1 Medienbildung im Kontext transformatorischer, kategorialer und kritisch-konstruktiver Bildungsverständnisse

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff als zentraler und verbindlicher Kategorie der pädagogischen Profession kann als Kern kritisch-reflexiver (vgl. Koerrenz und Winkler 2013, 70f.) oder paradigmatischer Vergewisserung der Fachdisziplin (vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2018, 187) sowie als übergreifende Orientierungsgröße für jedes professionelle pädagogische Handeln verstanden werden (vgl. Klafki 2007). Die dominanten Bildungsnarrative, wie zuletzt die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs, stehen dabei symptomatisch für die jeweiligen sozialhistorischen Gesellschaftsdiagnosen, zeigen die soziale Verwobenheit der Bildungsfragen und die unumgängliche Einlagerung der Bildungsdiskurse in gesellschaftliche Verhältnisse und Prozesse auf (vgl. Heydorn 1995, 331). Seit der fortschreitenden Bildungsstandardisierung ist eine Reduktion des Bildungs- wie auch Medienbildungsverständnisses auf einen messbaren und vergleichbaren Leistungs- und Kompetenzbegriff im bildungsökonomisch geprägten Narrativ feststellbar (vgl. u.a. Münch 2010, 328ff.). Dieses am Output orientierte oder auf den Bildungsgehalt verkürzte Bildungsverständnis läuft jedoch immer Gefahr, das sich-bildende Subjekt aus der Betrachtung auszuklammern.

Im Kontext der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Bildungsdiskussion gewinnt nun erneut ein Bildungsverständnis an Bedeutung, das auf individuelle Transformationsprozesse subjektiver Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsstrukturen verweist (vgl. u.a. Zirfas 2018, 45). Am humanistischen Bildungsgedanken anknüpfend, rücken diese theoretischen Ansätze das Subjekt wieder in das Zentrum

der Betrachtung und erweitern das sog. klassische Bildungsverständnis um neuere subjekt-, gesellschafts- oder diskurstheoretische Erkenntnisse. So beschreibt etwa Marotzkis Strukturelle Bildungstheorie (1990) Bildung als einen komplexen, qualitativen Modalisierungsprozess von dialektisch verschränkten Welt- und Selbstausslegungsmodi in der Lebensgeschichte einer Person. In biographischer Retrospektive manifestieren sich derart gefasste Bildungsprozesse in Narrationssequenzen, in welchen der individuelle Orientierungsrahmen aus Wissensroutinen und Erfahrungen irritiert und eine reflexive Suche freigesetzt wurde, die zu neuen, offenen Räumen symbolischen Wissens führt (vgl. Marotzki 1990, 153). In Hans-Christoph Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2012) wird allerdings zunächst eine prinzipielle Stabilität und Trägheit von Welt- und Selbstverhältnissen deutlich, die derartige Transformationsprozesse relativ unwahrscheinlich erscheinen lässt. Wie Marotzki (1990) greift auch Koller (2012) auf Rainer Kokemohrs (1985) Überlegungen zurück, um mögliche Anlässe und Impulse für Bildungsprozesse aus unterschiedlichen neueren theoretischen Konzepten herleiten zu können: Krisen- und Fremdheitserfahrungen sowie Irritation durch unvereinbar widersprüchliche Deutungen bzw. Diskursarten eigneten sich, um neuartige Sinnstrukturen, innere Bilder oder Sprechakte hervorzubringen. Doch diese allein sind nach Koller kein Garant für Bildungsprozesse, sondern erfordern darüber hinaus bestimmte Zeitstrukturen sowie eine intensive reflexive Hinwendung zur «Sache», welche dem Entstehen von Neuem allmählich vorbereitend vorausginge sowie diesem in intensiver Bearbeitung folge (vgl. Koller 2012, 120 im Anschluss an Oevermann 1991). Auch wenn beide bildungstheoretische Arbeiten sich zweifellos verdient gemacht haben, indem sie den prozessualen Charakter der Bildung unterstreichen und darüber hinaus daran erinnern, dass der Kern von Bildungsprozessen nicht ausserhalb vom Subjekt zu denken ist, bleiben sie in ihren didaktischen Verweisen eher kursorisch.

Die daran anknüpfenden Konzepte der Medienbildung sind demnach «an reflexiven Veränderungsprozessen, also etwa an biographischen Wandlungsprozessen des Selbstverhältnis [sic!], an der Hinterfragung der eigenen Handlungspraxen usw.» (Jörissen und Marotzki 2010, 432) im Medienzusammenhang interessiert und visieren – in gradueller Abgrenzung zur Medienkompetenz – umfassende biographische Bildungsprozesse einschliesslich der individuellen Identitätsbildung an (vgl. Wensierski 2012, 241). Nach Jörissen und Marotzki sind diese an Artikulationen von Medialität geknüpft, welchen an sich schon unterschiedlich ausgeprägte reflexive Handlungsmodi als immanent zugeschrieben werden (vgl. Jörissen und Marotzki 2010, 433 im Anschluss an Jung 2005). Davon abgesehen, dass nicht jede Ebene der Artikulation bereits als transformatorischer Bildungsprozess aufgefasst werden kann, bleibt weiterhin unbestimmt, auf welche Weise medienbildende Settings systematisch gestaltet werden können, um stellvertretende «soziale Arenen» medialer Partizipation zu inszenieren und den angestrebten medienkritischen, «tentativ-explorativen», neue

mediale Räume erschliessenden und innovativen medienpädagogischen Habitus zu beleben (vgl. Jörissen und Marotzki 2010, 433f. im Anschluss an Klafki 1985).

Blickt man auf die beiden allgemeinen strukturtransformatorischen Bildungstheorien, ist das pädagogische Handeln in Bildungsinstitutionen den subjektintrospektiven Reflexionsebenen von «Welt» nur punktuell subsumierbar, d.h. nur dann, wenn es von den einzelnen, reflexiv-artikulierten Subjekten als initiativ für individuelle Identitätskrisen und tiefgreifende biographische Wendepunkte erfahren werden konnte. Insofern beide theoretischen Ansätze auf gesamtbiographische Prägung von Wirklichkeitskonstruktionen abheben, bleiben sie dem retrospektiven Zeithorizont verpflichtet und ihr didaktischer Anschluss an ein geplantes, auf Bildungsprozesse abzielendes, zukunftsgerichtetes professionelles Handeln unbestimmt. Überhaupt werden Hinweise für das Erlangen einer artikulierten, reflexiven Kompetenz mit oder ohne Bezug auf Medien nicht näher beschrieben, vielmehr eine gewisse kulturell vermittelte reflexive Artikulationsfähigkeit implizit vorausgesetzt. Ein wesentlicher Ertrag lässt sich allerdings aus dem perturbativen Charakter des Bildungsgegenstands gewinnen, welcher, wenn auch nicht weiter beschrieben, doch Bildungsprozesse im Sinne der «Initiierung von Differenzenerfahrungen, etwa im experimentellen Durchbrechen konventioneller ästhetischer Formen und Sehgewohnheiten oder im Experimentieren mit eigenständigen Ausdrucksformen» (Wensierski 2012, 240) anzuregen vermag.

Ein bildungstheoretisch ausgearbeitetes didaktisches Konzept findet sich bislang nur bei Wolfgang Klafki (2007). In der Revision seiner ursprünglichen Kategorialen Bildungstheorie (1963) wird darin der humanistische sowie konstruktivistisch-lerntheoretische Bildungsansatz weiterentwickelt. Während bis dahin in den «subjektivistischen» Theorien materiale Aspekte des Bildungsprozesses vernachlässigt wurden und dem ausschliesslich am «Bildungsstoff» ausgerichteten pädagogischen Handeln die Gefahr der Instrumentalisierung immanent war, verknüpft Klafki den materialen Bildungsgehalt eines Gegenstands mit den formalen Aspekten individueller Fähigkeiten und Kompetenzen und definiert Bildung «als Vorgang wechselseitiger Anreicherung von Bildungsstoff und Bildungssubjekt» (vgl. Bernhard 2006, 79). Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Verwobenheit des Bildungsprozesses widmet sich die kritisch-konstruktive Bildungstheorie auch dem «Kanon-Problem», verändert die Betrachtungsweise auf Lehr- und Lernarrangements, arbeitet komplementäre inhaltliche, methodische sowie soziale didaktische Prinzipien heraus und transformiert die Leistungsauffassung in einer emanzipativen pädagogischen Perspektive. Als Zielkategorie übersteigt Bildung damit die deskriptive Ebene ihrer Strukturordnung und wird zur legitimen Zielutopie pädagogischen Handelns.

Klafkis Auffassung von Bildung als selbsttätig erarbeitetem, personal verantwortetem Zusammenhang von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität wird in ihrer Orientierungsfunktion auf mehreren interdependenten Ebenen des Bildungsgeschehens konkretisiert (vgl. Abb. 1):

- Auf der Ebene der Bildungspolitik insofern, als sie auf die «Demokratisierung des Bildungswesens» – den Selektionsabbau, den Ausbau gemeinsamen Lernens, die Integration allgemeiner und praktischer bzw. beruflicher Bildung sowie auf die Emanzipation des Bildungssystems vom wirtschafts- und informationstechnologischen Fortschrittsnarrativ abzielt.
- Auf der Ebene des inhaltlichen Kanons wird eine Transformation der traditionell übernommenen Fächer gefordert, da die Vermittlung der fundamentalen Fachkompetenzen auf Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den universellen Kernfragen der menschlichen Gegenwart und Zukunft, welche Klafki als «epochaltypische Schlüsselprobleme» ausführt, ausgerichtet wird. Als solche nennt er die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien sowie die «Ich-Du-Beziehungen» im Kontext zwischenmenschlicher Spannungsverhältnisse und Erfahrungen von Liebe, Geschlechtlichkeit oder Sexualität (vgl. Klafki 2007, 56ff.). Aus dieser Perspektive kann eine Aneignung von Medien kaum jenseits der komplexen, multikategorialen sowie der kritischen, individual- und gesellschaftsreflexiven Auseinandersetzung des Subjekts hinreichend gefasst werden.
- Auf der Ebene formaler Kompetenzen potenziert er die Bedeutung der Sprache als exklusiv gedachte Ausdrucksweise von Selbst- und Weltverhältnissen, wie sie sich in den meisten Bildungstheorien seit Humboldt explizit oder implizit finden lässt, durch seine «instrumentelle» Ausrichtung an allen anthropologisch gewachsenen menschlichen Interessen und Fähigkeiten (Klafki 2007, 74).

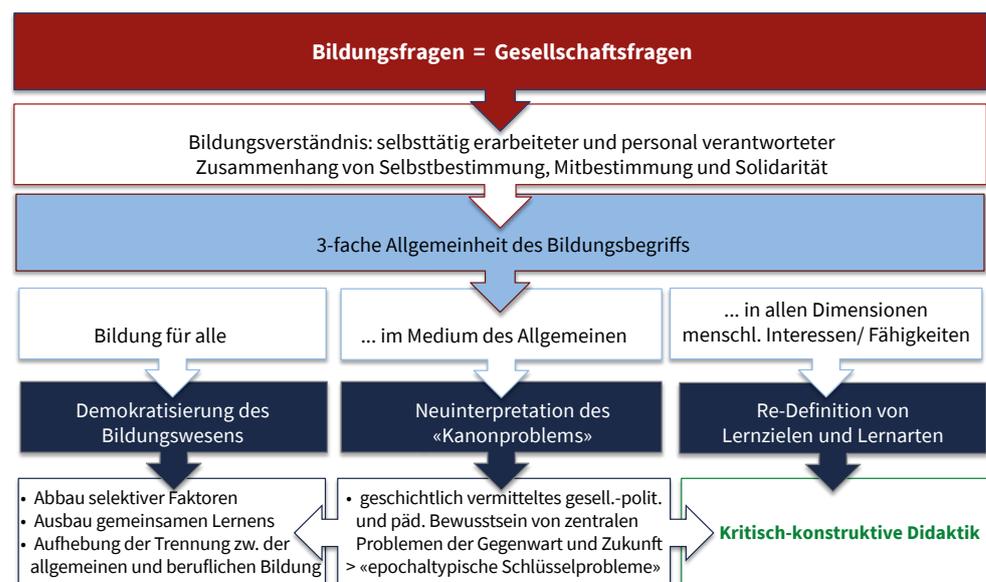


Abb. 1.: Grundzüge der Kritisch-konstruktiven Bildungstheorie (eigene Darstellung nach Klafki 2007).

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die an einer bildungstheoretischen Perspektive statt an der Medienkompetenz als Orientierungsgröße ausgerichteten medienpädagogischen Lehr- und Lernkonzepte zu kurz greifen, wenn sie der pädagogischen Intuition überlassen würden. Jenseits der Theoretisierung ist also jene Seite der Didaktik als Professionswissenschaft gefordert, die sich eine an der Bildung orientierte «operative Gestaltung des Lehrens und Lernens» (Terhart 2002, 80) in (medien)pädagogischen Studiengängen zur Aufgabe macht.

1.2 Didaktische Gestaltung des «reflexiv-in-der-[mediatisierten] Welt-Seins»?

Eine Neubestimmung von pädagogischen Zielen, der Anleitung, Begleitung und Rückmeldung durch Lehrende sowie des «Gegenstands» im Sinne einer bildenden Art des Lernens findet ihre Konkretisierung in Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik. Als Grundgedanke wird dabei der Erkenntnisstand des exemplarischen Lernens in Erinnerung gerufen und weitergedacht (vgl. Klafki 2007, 143ff.). Anhand ausgewählter strukturexemplarischer Lerngegenstände, ihrer Strukturprinzipien und Rückschlüsse auf übergreifende Phänomene eröffnet die «kategoriale» Bildung nach Klafki den Lernenden sowohl Einsichten in neue Dimensionen und übergreifende Zusammenhänge als auch neue Zugangsweisen und Handlungsoptionen, die mitunter neuartige Kommunikations- und Teilhabeformen ermöglichen. Klafkis Konzentration der gegenständlichen Auswahlbereiche auf epochaltypische Schlüsselprobleme soll indes die frei wählbaren Interessenschwerpunkte auf prinzipiell alle Menschen betreffenden Fragen zurückführen sowie in polarer Ergänzung des gegenständlichen Bildungspotenzials auf die

«Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität abzielen, auf die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie seiner Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren.» (Klafki 2007, 69)

Klafki zufolge ist dies nur möglich, wenn die Lernarrangements das Spannungsverhältnis zwischen den Vorkenntnissen und Interessen der Lernenden und dem Erkenntnishorizont aufnehmen und pädagogisch produktiv, d.h. zum orientierenden, aktiven Lernen umsetzen. Den Lernenden sollen demnach nicht fertige Ergebnisse angeboten werden, sondern vielmehr sollen sie sich einen Gegenstand selbsttätig entdeckend, problemlösend oder analytisch-rekonstruktiv erschliessen. In der Medienpädagogik wurden die Prinzipien des aktiven Lernens mit der «handlungsorientierten Medienpädagogik» bereits in den 1970er-Jahren eingeführt und in unzähligen Projekten weiterentwickelt. Beachtet man den analytischen Ertrag der beiden prominenten transformatorischen Bildungstheorien, so ist mit Klafki nach unserem

Erachten hinzuzufügen, dass in einem didaktischen Lernsetting neben den Strukturmerkmalen des Gegenstands insbesondere Artikulationsräume für dessen provokative, irritierende, erfahrungsperturbative Aspekte eröffnet, unterstützt und moderiert werden müssen. Hierbei sollte die individuelle sowie kollektive Artikulation der Medialität (vgl. Jörissen und Marotzki 2010, 434) sowohl als Teil der Identitätsaushandlung wie auch als Bildungsaufgabe begriffen werden, die professioneller pädagogischer Anregung und Unterstützung bedarf.

Schliesslich ist Klafkis aktives Lernen an epochaltypischen Schlüsselfragen als unlösbares Stückwerk seines bildungstheoretischen Gesamtkonzepts zu betrachten, das weitere Prinzipien voraussetzt. Demnach müsste auch ein den emanzipatorischen und demokratischen Zielen dienender Leistungsbegriff «mit der Fähigkeit zum Handeln in Gruppen, mit der Solidarität verbunden werden» (Klafki 2007, 226) und von der Fixierung an Ergebnissen hin zu den dynamischen, an Lernprozessen ansetzenden, das Lernen unterstützenden Lern Diagnosen für Lernende umgedacht werden (vgl. ebd., 234). In reformpädagogischen Bildungskonzepten hat sich dahingehend etwa die Arbeit mit Lerntagebüchern und Portfolien gerade wegen ihrer prozesswürdigen und reflexionsanregenden Vorzüge etabliert (vgl. Beiträge in Gläser-Zirkuda und Hascher 2007).

1.3 Handlungsorientierte Medienbildung in der Hochschullehre

Das auf der beschriebenen theoretischen Folie entwickelte didaktische Konzept kritisch-konstruktiver, handlungsorientierter Medienbildung wurde erstmalig im Sommersemester 2018 mit rund 60 Bachelorstudierenden im Zweitfach Erziehungswissenschaft an der Universität Rostock umgesetzt, welche das Seminar ergänzend und vertiefend zur Vorlesung «Einführung in die Medienpädagogik» besuchen. Während die Vorlesung die zentralen Inhalte, Forschungslinien, Konzepte und Methoden in Anlehnung an den kompetenzorientierten Rahmen der DGfE-Sektion Medienpädagogik (2017) für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile vermittelte, wurde das Seminar genutzt, um handlungsorientierte Medienpädagogik durch exemplarisches und selbsttätiges Lernen in mediengestaltenden Projekten erfahrbar und reflektierbar zu machen. Die wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand unter Reflexion seiner historisch-gesellschaftlichen Verwobenheit bietet zwar eine Basis für interessenorientiertes Lernen (vgl. Klafki 2007, 32), braucht jedoch den Theorie-Praxis-Transfer, um handelndes und kooperatives Lernen sowie individuelle und kollektive Reflexionsprozesse anregen zu können. Jenseits der «allgemeinen» Bildungsintention der Hochschule potenziert sich nach unserer Ansicht der Bildungsauftrag gegenüber Pädagogikstudierenden, insofern sie als spätere pädagogische Fachkräfte auch selbst Medienbildungsangebote theoretisch fundiert und reflektierend entwerfen, umsetzen und

evaluieren können sollen. Das Seminar zielte folglich darauf, Medienbildungsprozesse auf Basis bereits vorhandener Medienkompetenzen und medienpädagogischer Kompetenzen in Auseinandersetzung mit den universellen Kernfragen menschlicher Gegenwart und Zukunft sowie als Reflexion und Erweiterung vorhandener Kompetenzen durch begleitete, prozess- sowie produktorientierte Team-Projektarbeit im Sinne handlungsorientierter Medienpädagogik zu initiieren und in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Diskursen und in Erfahrungsreflexion den eigenen Medienbildungsprozess zu artikulieren, zu dokumentieren, kritisch einzuordnen und weiterzudenken. Darüber hinaus sollen die Studierenden dazu ermutigt und befähigt werden, zukünftig selbst zielgruppen- und lebensweltorientierte Medienbildungsräume zu gestalten.

Im Kontext der Anforderungen digitaler Alltagswelten und gesellschaftlicher Transformationsprozesse und den daraus resultierenden Erwartungen an die universitäre Ausbildung junger Menschen – in diesem Fall zukünftiger pädagogischer Fachkräfte – erfolgte die Zielsetzung des Seminars und die Ansprache der Studierenden somit in zweifacher Weise. Einerseits wurden die Studierenden als Mitglieder einer digitalisierten Gesellschaft angesprochen, welche umfassende (digitale) Medienkompetenzen benötigen, um selbstbestimmt an ebenjener partizipieren sowie Medien als Gegenstand und Werkzeug für den eigenen lebenslangen Lern- und Bildungsprozess einsetzen zu können. Auch wenn digitale Medien für die Studierenden selbstverständlicher Bestandteil von Alltags-, Lern- und Bildungswelt sind, zeigten sich nach Beobachtung der Autorinnen auch in dieser Gruppe individuelle Differenzen hinsichtlich der Ausprägung (digitaler) kognitiver, kritischer, gestalterischer und reflexiver Medienkompetenzen und können somit nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden (vgl. auch Gördel, Schumacher, und Stadler-Altman 2018, 101). Da Medienkompetenzen jedoch als grundlegende Voraussetzung und als Mittel zum Zweck der Medienbildung betrachtet werden (vgl. Spanhel 2010, 51), galt es, diese differenzierend weiterzuentwickeln und die Studierenden im Sinne einer explorativen Neugier, die Bildungsprozesse prägt (Kergel und Heidkamp 2018, 81), dazu zu ermutigen, sich auch vormals unbekannte Medien(tools) interessengeleitet im Austausch mit anderen anzueignen. Die Fähigkeit zur Reflexion und Rekonstruktion möglicher Bildungsprozesse im Sinne einer professionellen Kompetenz adressiert die Studierenden andererseits insbesondere in ihrer Rolle als zukünftige pädagogische Fachkräfte (bzw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler). Um Lern- und Bildungsarrangements zielgruppen- und handlungsorientiert didaktisch planen, durchführen und evaluieren zu können, ohne der Angst eines möglichen Wissensvorsprungs hinsichtlich zielgruppenspezifischen Medienpräferenzen zu erliegen, sondern vielmehr diese aufzugreifen, benötigen zukünftige (medien)pädagogische Fachkräfte theoretisches und erfahrungsgesättigtes reflektiertes Wissen. Denn wie verschiedene Ausführungen zur Bestimmung dessen, was pädagogische Professionalität ausmacht,

aufdecken, basiert professionelles Handeln nie nur auf wissenschaftlich fundierten Bezugspunkten, sondern immer auch auf ganz individuellen Werten, Einstellungen und Erfahrungen (vgl. Baumert und Kunter 2006, 481), die es kontinuierlich zu reflektieren gilt. Eine derartige reflexive In-Bezugnahme als genuiner Bestandteil von Bildungsprozessen wurde im Seminar durch die prozessbegleitende Evaluation und Portfolioarbeit unterstützt. Beide Instrumente ermöglichten nicht nur den Studierenden, den eigenen Lern- und Bildungsprozess kontinuierlich zu artikulieren und abschliessend zu rekonstruieren, sondern gaben auch den Dozentinnen wichtige Einblicke und Hinweise, an welchen Stellen Studierende weitere Impulse und Unterstützung benötigten. So konnte das an den bildungstheoretischen und -didaktischen Prinzipien ausgerichtete Seminarkonzept – insbesondere der inhaltlichen, methodischen und sozialen Differenzierung sowie der Demokratisierung (autonome Auswahl von Themen, Medien, Projektgruppen, Ideenaushandlung, Betreuungsintensivität) – in den verschiedenen Arbeitsphasen hinsichtlich der artikulierten Wünsche, Interessen und Bedarfe der Studierenden nachjustiert und konkretisiert werden.

Wie in Abbildung 2 ersichtlich, integriert die Seminarkonzeption eine «rekonstruktive» Wissensentwicklung, das exemplarische, selbstgesteuerte, kooperative und handelnde Lernen sowie das Prinzip der Leistungsrückmeldung als prozessbegleitende Lernhilfe und wird um die Aufgabe der Mediengestaltung ergänzt. Die Letztere speist sich aus dem Grundgedanken handlungsorientierter, aktiver Medienarbeit, welche Medien als Auslöser, Mittel und Ausdruck von Bildungsprozessen fokussiert, sich zugleich ebenfalls des konstruktivistischen Lernverständnisses bedient sowie Klafkis Bildungsentwurf als Entwicklungsprozess von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in Auseinandersetzung mit Fragen, Themen und Herausforderungen der eigenen Lebenswelten teilt (vgl. Schell 2003, 51). Den Ausgangspunkt und Stimulus für Bildungsprozesse stellt die Auseinandersetzung mit den medialen Diskursen epochaltypischer Schlüsselprobleme dar, mittels welcher laut Klafki die bildungsrelevanten Grundfähigkeiten – Kritik- und Argumentationsbereitschaft, Empathie und Zusammenhangsdenken – vermittelt werden (vgl. Klafki 2007, 63f.).

didaktisches Prinzip		Ableitungen für das Seminar-konzept	Grundgedanken handlungsorientierter Medienpädagogik
Bildung für alle	Demokratisierungsprinzip	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenführung einer heterogenen Studierendengruppe (Erstfach, Vorwissen, Kompetenzen, Interesse) - Individuelle Begleitung durch Dozentinnen-Team - selbstbestimmte Auswahl von Themen, Medien, Projektgruppe, Ideenaushandlung, Betreuungsintensität - Verknüpfung Theorie + Medienpraxis; Hochschule + freie Träger der Medienbildung 	
	Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen	<ul style="list-style-type: none"> - Aufdecken von aktueller Schlüsselprobleme (mittels Medienanalyse) und Ableitung eigener lebensweltorientierter Fragestellungen als Ausgangspunkt für die Projektarbeit - medial vermitteltes gesellschaftlich-politisches und pädagogisches Bewusstsein von zentralen Problemen unserer Zeit 	
Kritisch-konstruktive Didaktik	Exemplarisches, selbstgesteuertes, kooperatives, handelndes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionen der Projektbeschreibungen aus Kompendien der aktiven Medienarbeit - Rezensionen von live erlebten Projektbeispielen aus der Medienszene - eigenständige Projektkonzeption, -umsetzung und -reflexion - Mediengestaltung als Mittel und Ausdruck individueller und gruppeninterner Bildungsprozesse 	
	«rekonstruktive» Wissenschaftsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> - systematischer Abgleich von medialer Darstellung und erziehungswissenschaftlichem Diskurs - Theorie-Praxis-Transfer - wissenschaftliche Hausarbeit (wissenschaftliche Vertiefung und Reflexion der eigenen Projektarbeit sowie zielgruppenorientierte Weiterentwicklung) 	
	Innere Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> - verbindliche Kerninhalte und frei wählbare Interessenschwerpunkte - selbstbestimmte Auswahl von Themen, Medien, Projektgruppen, Ideenaushandlung, Lernbegleitung - Individuelle Begleitung durch Dozentinnen-Team 	
	Leistungsrückmeldung als Lernhilfe	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio-Arbeit ermöglicht prozessbegleitende Lerndiagnosen und Unterstützung - Zwischenstand- und Abschluss-Präsentationen mit Peer-Review und Dozent*innen-Feedback als Würdigung des Prozesses sowie Feedback für die Weiterentwicklung in der vertiefenden Hausarbeit 	

Abb. 2.: Didaktische Prinzipien und Ableitungen für die Seminar-konzeption.

Unter Berücksichtigung der dargestellten didaktischen Prinzipien und Teildimensionen der Seminarziele – der Initiierung von Medienbildungsprozessen, welche die vorhandenen Medienkompetenzen aufgreifen und diese mehrdimensional, u.a. technisch, theoretisch, projektmethodisch, diskurskritisch sowie durch medienpädagogische Kompetenzen erweitern und reflektieren – wurde das Seminar als dreistufiges Modell entwickelt.

1. *Vermittlung von Kernelementen der Medienbildung und Orientierungswissen zur Medienproduktgestaltung:* In den ersten Seminarsitzungen galt es, einerseits den Studierenden Orientierung hinsichtlich des didaktischen Konzeptes, der Ziele, Inhalte und des Ablaufs des Seminars, der professionellen Selbstverständnisse, Kompetenzen, Arbeitsweisen und Erwartungen der Dozentinnen sowie der Interessen und Vorerfahrungen der Seminargruppe zu ermöglichen. Andererseits zielte der erste Seminarblock darauf, das theoretische Fundament für die Projektarbeit und anschließende Reflexion des individuellen Bildungsprozesses zu legen. Hierzu setzten sich die Studierenden im Seminar mit Klafkis Bildungstheorie und Didaktik, mit den Grundgedanken, Arbeitsweisen und der Relevanz handlungsorientierter Medienpädagogik und mit verschiedenen Modellen des Projektmanagements anhand von Projektbeschreibungen aus Kompendien aktiver Medienarbeit sowie im Kontext eines Kurzfilmfestivals theoretisch und exemplarisch lernend und reflektierend auseinander. Im Sinne innerer Differenzierung erhöhte die Tandemarbeit der Dozentinnen hierbei die inhaltliche, methodische sowie mediale Variabilität, unterbreitete den Studierenden die Wahlmöglichkeit einer Coachingperson und reduzierte somit etwaige individuelle Kommunikationshemmnisse. Die Studierenden legten zudem die für ihre Lebenswelten einschneidenden Schlüsselprobleme frei – unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Diskurse und der Transformationsprozesse im Kontext zunehmender Mediatisierung und Digitalisierung sowie in kritisch-analytischer Auseinandersetzung mit medialen Beiträgen – und leiteten hieraus konkrete Fragestellungen ab. Zur weiteren handlungsorientierten Bearbeitung wählten sie daraus Themen wie Diskriminierung, psychische Gewalt im Alltag, Gender-Identität, sexualisierte Gewalt gegen Frauen, (Cyber)Mobbing oder Homophobie und Transphobie aus und nutzen Medientools wie Blog, Actionbound, Film, Instagram-Fotostory, Audio-Collage, digital gestützte Musikproduktion und Computerspiele.
2. *Projektarbeitsphase mit Medienprodukterstellung:* Abgeleitet aus den extrahierten Schlüsselproblemen und daraus entwickelten Fragestellungen fanden sich die Studierenden interessenorientiert in Gruppen zusammen und bearbeiteten ihre Themen während der zweiten Seminarphase selbstgesteuert-entdeckend, problemlösend und analytisch-rekonstruktiv in Erweiterung und Reflexion der eigenen normativen Leitbilder, Einstellungen und Handlungsstrategien. Die Arbeit am eigenen Medienprodukt im Sinne der Gestaltung eines pädagogisch an eine bestimmte Zielgruppe gerichteten Medienformats bedurfte dabei nicht nur der theoretischen Auseinandersetzung mit dem konkreten Inhalt und der medialen Gestaltungsweise, sondern auch der Antizipation der erwünschten und möglichen Medienwirkung.

In der Gruppenarbeitsphase wurde auf Pflichtpräsenz der gesamten Seminarkohorte zugunsten selbstständiger Projektgruppenarbeit verzichtet. Innerhalb der Projektgruppen wurde die entwickelte Fragestellung ausgehandelt und konkretisiert, der Theorie- und Forschungsstand zum Thema recherchiert, die Medien zur Medienprodukterstellung ausgewählt und angeeignet. Der Prozess wurde von der Dozentin, die zu Beginn der Projektphase als Lernbegleiterin gewählt wurde, gruppenspezifisch begleitet. Während der Projektphase dokumentierten die Studierenden alle Arbeitsschritte im Portfolio-Ordner. Dies half ihnen, ihren Gruppenarbeitsprozess nachzuvollziehen und zu reflektieren sowie den Dozentinnen, Einblick in den Prozess zu erhalten, um Rückmeldungen und ggf. Hilfestellungen anbieten zu können. Neben den Dozentinnen, die kontinuierlich für Nachfragen erreichbar waren, bestand für die Studierenden die Möglichkeit der externen Beratung durch regionale Akteure der aktiven Medienarbeit – von Medienwerkstätten, offenen Kanälen oder der Stadtbibliothek – welche die Dozentinnen für die Kooperationsarbeit anwerben konnten. Die Kooperationen unterstützten den Theorie-Praxis-Transfer und erwiesen sich für alle Seiten als Bereicherung. So profitierten die Studierenden beispielsweise im Sinne einer Berufsfeldorientierung und der zur Verfügung gestellten Technik, Technikeinweisung und Beratung bei der Mediengestaltung. Inwiefern und wie häufig die Beratungsangebote genutzt wurden, erwies sich als divergierend und beeinflusst durch die vorhandenen Medienkompetenzen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie das inhaltliche Vorwissen. Während sich für einige die Aushandlung in der Gruppe und Schaffung einer konstruktiven Gruppenatmosphäre als zentrale Herausforderung entwickelte, waren es für andere die inhaltliche, wissenschaftsorientierte Fundierung und Konkretisierung des Themas, die pädagogischen, didaktischen Überlegungen oder auch die Mediengestaltung als solche.

3. *Abschlusspräsentation und wissenschaftlich fundierte Vertiefung:* In der dritten Phase des Seminars präsentierten die Studierenden ihre Medienprodukte und vorausgegangenen Überlegungen, stellten sich den Fragen und Anregungen der Mitstudierenden und der Dozentinnen und vertieften ausgehend von diesem Feedback – verstanden als prozesswürdigende Lernhilfe – theoretisch fundiert und reflektierend das eigene Produkt in der abschliessenden Hausarbeit. Darin wurde das handlungspraktisch erfahrene medienpädagogische Projekt unter Berücksichtigung spezifischer Zielgruppen sowie unter Betrachtung der im Seminar erarbeiteten Theorien zudem weiterentwickelt und der eigene Bildungsprozess reflektiert. Dem Leistungsverständnis Klafkis folgend wurde abschliessend nicht nur die Hausarbeit als Ergebnis der wissenschaftlichen Fundierung und Reflexion des Medienproduktes bewertet, sondern auch der (Medien)Bildungsprozess gewürdigt, welcher mit Rückgriff auf die Materialien im Portfolio-Ordner

(Prä-Post-Befragung, Recherche- und Analyseaufgaben, Protokolle der Gruppentreffen), sichtbar gemacht werden konnte. Die Aufzeichnungen sollten einerseits das mehrwöchige Projekt in einer Abfolge von engmaschigen Teilschritten und -aufgaben zum Ziel führen, andererseits die Kontinuität der Reflexionsanregung und deren Dokumentation sichern, um subjektive Veränderungsprozesse aufdecken zu können.

Als Ergebnis der kreativen Projektarbeit mit enger Theorie-Praxis-Verzahnung gaben die Studierenden an, die eigene Mediennutzung, Medienwirkung und (Medien)Bildungsprozesse nun stärker verstehen und reflektieren zu können. Des Weiteren wurde erwähnt, dass Berührungspunkte gegenüber der Mediengestaltung abgebaut und somit das persönliche Medienspektrum für die Gestaltung eigener Lern- und Bildungsprozesse erweitert werden konnte. Die Studentinnen und Studenten bestätigten, nun selbst eine Vorstellung davon zu haben, wie (Medien)Bildungsprozesse unter Berücksichtigung verschiedener Zielgruppen zu initiieren seien. Als besonders wichtig für die Initiierung von Bildungsprozessen hoben die Studierenden die anfängliche gemeinsame Orientierungsphase mit einer Vielfalt von genutzten didaktischen Methoden, die regelmässig initiierten moderierten Artikulationsräume, in denen Fragen, Herausforderungen und Irritationen thematisiert werden konnten, sowie die kontinuierliche Begleitung durch die Dozentinnen hervor, welche auch für Konzepte aktiver Medienarbeit noch einmal mehr bedeutsam erscheint, will man deren methodisches Potenzial für die Medienbildung vollumfänglich nutzen. Insbesondere Studierende ohne Erfahrungen in der Mediengestaltung äusserten abschliessend den Wunsch nach noch stärkerer Wissensvermittlung und Anleitung. Da sich mit Unterstützung durch die Dozentinnen und Kooperationspartner letztlich alle Studierenden erfolgreich der Herausforderung der Mediengestaltung stellten, wird aber auch zukünftig auf eine gemeinsame Phase der Einübung verzichtet. Sich Medien eigenständig für die Beantwortung gesellschaftsaktueller Fragestellungen anzueignen, erwies sich nicht als unüberwindbare Hürde, sondern vielmehr als die Selbstwirksamkeit fördernde Lern- und Bildungsstimulus. Rückblickend wurde die Verschränkung der multiplen Lernsphären – des exemplarischen Lernens an einem thematischen Gegenstand, das handlungsaktivierende Lernen an einem medialen Projekt, das soziale Lernen im Austausch- und Aushandlungsprozess innerhalb einer Projektgruppe sowie anhand unterschiedlicher Prozess- und Produktformate in der abschliessenden Präsentation und Diskussion im Plenum – als Anregung für weitere reflexive Auseinandersetzung auch jenseits des Seminars artikuliert.

Auf Basis der Rückmeldungen der Studierenden kann davon ausgegangen werden, dass sich die Lern- und Bildungserträge in Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen positiv auf die vier für Bildungsprozesse konstitutiven Grundfähigkeiten – Kritik- und Argumentationsbereitschaft, Empathie und Zusammenhangsdenken

– ausgewirkt haben. Studierende gaben an, sich nun mit den Chancen und Risiken digitaler Medien im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse kritisch auseinanderzusetzen und positionieren zu können, Empathie entwickelt zu haben mit Personen, die von Mediengewalt betroffen sind und zudem über Argumentations- und Interventionsstrategien zu verfügen und diese auch einbringen zu wollen.

2. Fazit

Unter Bezug auf Klafkis Bildungstheorie und seine kritisch-konstruktive Didaktik mit Ergänzung der Prinzipien handlungsorientierter Medienpädagogik wurde ein Seminarezept für die universitäre Medienbildung vorgestellt, welches als geeignet erscheint, um Medien- und medienpädagogische Kompetenzen sowie individuelle Einstellungs-, Bewertungs- und Handlungsveränderungen als Ausdruck von (Medien)Bildungsprozessen anzuregen. Die medienpädagogische Thematisierung der Schlüsselprobleme als Bildungsgegenstand bringt, wie sich zeigt, das Perturbationspotenzial mit sich, dass Differenzerfahrungen und kategoriale sowie reflexive Suchprozesse, wie sie auch in transformatorischen Bildungstheorien von Marotzki (1990) und Koller (2012) beschrieben wurden, stimuliert werden können. Im Sinne einer bildungstheoretisch fundierten Didaktik erweist es sich dabei als zielführend, wenn die bisher bewährten, aber häufig nebeneinanderstehenden medienpädagogischen Zugangsweisen (vgl. Jörissen und Marotzki 2010, 434f.) in den Lehr- und Lernsettings noch stärker auf einander bezugnehmend integriert werden. Damit (Medien)Bildungsprozesse initiiert werden können, müssen auch in der Hochschule dialogische Bildungsräume eröffnet werden, die zum Hinterfragen, Aushandeln, Ausprobieren und Gestalten in sozialer Interaktion mit der Seminargruppe und den Dozierenden als Lernbegleitung anregen. Den Dozierenden kommt hierbei neben der Konzeption, Durchführung, Ergebnissicherung und Evaluation die Aufgabe zu, inhaltliches und methodisches Wissen zu vermitteln, Impulse zu setzen, neugierig zu machen, die projektorientierte Medienarbeit der Studierenden wissenschaftlich fundiert zu begleiten, die Kontinuität der Reflexion und Dokumentation zu sichern und das eigene Unterstützungshandeln kontinuierlich an den Interessen, Fragen und Bedarfen der Studierenden anzupassen. Aufgrund stetiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse und der kaum überschaubaren Innovationen im Bereich der digitalen Medien bleiben die Lehrenden hierbei selbst immer Lernende, lassen sich von den Studierenden die Kernfragen studentischer Lebenswelten und favorisierte Medienzugänge erklären und machen diese zum Thema des gegenseitigen Lernens.

Literatur

- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Bernhard, Armin. 2006. *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ehrenspeck-Kolasa, Yvonne. 2018. «Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie». In *Handbuch Bildungsforschung*, hrsg. v. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, 187–212. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_6.
- Gläser-Zirkuda, Michaela, und Tina Hascher. 2007. *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gördel, Bettina-Maria; Schumacher, Susanne; Stadler-Altman, Ulrike. 2018. «Durch digitale Medien gestützte Seminarformen. Zwischen dem Anspruch technologisch zeitgemäßer Wissensvermittlung und pädagogisch angemessener Lernumgebung». In *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*, hrsg. v. Andreas Weich, Julius Othmer, und Katharina Zickwolf, 99–114. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17074-5_6.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1995. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Vaduz/Liechtenstein: Topos.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried. 2010. «Medienbildung». In *Handbuch Mediensozialisation*, hrsg. v. Ralf Vollbrecht, Claudia Wegener, 432–436. Wiesbaden: VS.
- Jung, Matthias. 2005. ««Making us explicit»: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung». In *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*, hrsg. v. Magnus Schlette, Matthias Jung, 103–142. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kammerl, Rudolf, und Sandra Ostermann. 2010. *Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen*. Hamburg: Medienanstalt Hamburg/ Schleswig-Holstein. https://www.ma-hsh.de/files/infothek/publikationen/Medienpaedagogik%20in%20der%20Kita%202018/web%20MA%20HSH_Studie%20Medienbildung_180210.pdf.
- Kergel, David, und Birte Heidkamp. 2018. «Evaluation zwischen Subjektivierung und Bildungsorientierung. Überlegungen anhand eines Beispiels aus der E-Learningpraxis». In *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*, hrsg. v. Andreas Weich, Julius Othmer, Katharina Zickwolf, 71–87. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17074-5_5.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 1963. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

- KMK - Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». Herausgegeben von Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf.
- Koerrenz, Ralf, und Michael Winkler. 2013. «Bildung und Erziehung». In *Pädagogik. Eine Einführung in Stichworten*, hrsg. v. Ralf Koerrenz und Michael Winkler 56–87. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kokemohr, Rainer. 1985. «Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr- und Lernprozessen». In *Interaktionsanalysen in pädagogischen Absichten*, hrsg. v. Rainer Kokemohr, und Winfried Marotzki, 177–235. Frankfurt a.M./Bern: Peter Lang.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krüger, Heinz-Hermann. 2012. «Reflexive Erziehungswissenschaft und kritische Bildungsforschung – ein Ausblick». In *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*, 247–259. Opladen: Barbara Budrich.
- Lorenz, Ramona, und Manuela Endberg. 2016. «Zusammenhang zwischen medienbezogenen Lehrereinstellungen und der Förderung computer- und informationsbezogener Kompetenzen». In *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*, hrsg. v. Rolf Strietholt, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, und Nele McElvany, 206–229. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer Strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Münch, Richard. 2010. «Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, Mc Kinsey & Co». *Pädagogische Rundschau*, Vol. 64, 3/2010 328–334. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Oevermann, Ulrich. 1991. «Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen». In *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*, hrsg. v. Stefan Müller-Doohm. 267–336. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sektion Medienpädagogik. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *MedienPädagogik* (4. Dezember), 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Schell, Fred. 2003. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, Kai-Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8.
- Spanhel, Dieter. 2010. «Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb». *merz* 5/2009, 49–54. München: kopaed.

- Terhart, Ewald. 2002. «Fremde Schwestern: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (2): 77–86. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.16.2.77>.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in der Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Unger, Alexander. 2015. «My first Project. Pädagogikstudierende entwickeln Medienprojekte als Beitrag zur Stadtentwicklung». *merz* 5/2016, 69–74. München: kopaed.
- Wensierski, Hans-Jürgen von. 2012. «Medien- und Kulturpädagogik: Medienbildung und Kulturelle Bildung». In *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger, Thomas Rauschenbach, 235–256. Opladen: Barbara Budrich.
- Zirfas, Jörg. 2018. *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.