



Königsweg und Straßengraben. Welche Grenzen hat das Konzept der ,Aktiven Medienarbeit'?

Claus Wilcke

Aktive Medienarbeit als medienpädagogische Methode erhält schon seit Jahrzehnten das höchste Lob als „Königsweg“. Doch vergleicht man diesen Zugang mit ähnlichen Prozessen, etwa dem einer Schülerzeitung, zeigt sich eine deutliche Schwachstelle: Die wenig befriedigende konzeptionell-theoretische Kohärenz von Einzelprojekten ist der Straßengraben dieses Zugangs.

Active media work as a media education method has received the highest praise as the "silver bullet" for decades. However, if one compares this approach with similar processes, for example that of a school newspaper, a clear weakness becomes apparent: the unsatisfactory conceptual-theoretical coherence of individual projects is the flaw of this approach.

1. Einführung: Aktive Medienarbeit und die Frage nach den Grenzen des Konzepts

Aktive Medienarbeit gilt nach Kübler (1991) als *der Königsweg medienpädagogischen Handelns* und ist gleichsam das Ideal für einen Projektunterricht, wenn die thematischen Schwerpunkte der Aktiven Medienarbeit der Alltagsrealität der Schüler entstammen, ihre Erfahrungen und Bedürfnisse einbezieht und das gemeinsame Handeln für ihren Alltag sich als bedeutsam erweist. (Nolle 2002: 54) [Hervorhebung CW]

Jede Fachpädagogik möchte das menschlich Gute ihres Bereichs nicht nur erreichen, sondern handelnd dem Subjekt zu eigen machen. So auch die Medienpädagogik, die für dieses Ziel nun aber ein ganz besonderes Werkzeug, einen herausragenden Zugang besitzt – nämlich den der *Aktiven Medienarbeit*. Dieser Zugang erhält in der Fachliteratur seit Jahrzehnten zuverlässig eine feste metaphorische Bewertung, die ebenfalls Wegcharakter hat. Demnach ist *Aktive Medienarbeit* der Königsweg medienpädagogischen Handelns. Nimmt man diese Metapher ernst, entsteht daraus die Frage dieses Artikels: Auch und gerade Königswege verfügen über einen Straßengraben. Wie ist dieser bei der *Aktiven Medienarbeit* beschaffen? Welche Beschränkungen, Unsicherheiten oder Inkongruenzen begrenzen ein Konzept, das anscheinend nur Lob kennt? Und dies über Jahrzehnte hinweg, wenn etwa Nolle (2002) elf Jahre nach Kübler immer noch einen Königsweg sieht? Oder wenn Schell angibt, es handele sich hierbei um einen „wesentlichen methodischen Ansatz einer handlungsorientierten Medienpädagogik“ (1991: 9) und Demmler und Rösch dem nachfolgend –

aber neun Jahre und eine digitale Alltagsrevolution später – den Ansatz „nach wie vor das zentrale Konzept medienpädagogischer Arbeit“ (2014: 191) nennen?

Gleichzeitig fragt man sich: Wie zentral und gut kann dieses Konzept sein, wenn es etwa Heinz Moser in der vierten Auflage seiner „Einführung in die Medienpädagogik“ (2006) noch nicht einmal erwähnt? Auch Bernward Hoffmann kommt in seiner Monografie „Medienpädagogik“ (2003) komplett ohne den Terminus aus. Gleiches gilt für Tulodziecki et al. (2010). Die Fachliteratur scheint hier merkwürdig gespalten, was auf das Vorhandensein des erwähnten Grabens hindeutet.

Große Einigkeit herrscht dagegen in der Beurteilung von Dieter Baackes 1973 vorgelegtem und 1999 erweitertem Konzept der Medienkompetenz, das nachfolgend als „pädagogische Orientierungslinie“ (Demmler/Rösch 2014: 191) der Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin etabliert wurde. Dieser Begriff sei zwar, wie Schorb schreibt, „schillernd und unpräzise“ (2005: 257), aber „zugleich einer der meistgebrauchten Begriffe um zu beschreiben, zu welchen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Subjekte medienpädagogisches Handeln führen soll“ (ebd.). Dazu trete eine starke gesellschaftliche Bedeutung, weil sich „jeder mit jedem, sei es in der Wissenschaft oder im Alltag, über die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkompetenz verständigen kann [...]“ (ebd.). Dies scheint verwunderlich, wenn Baacke selbst warnt: „Ein Mangel des Begriffs ‚Medienkompetenz‘ ist seine pädagogische Unspezifität“ (1997: 99).

Dennoch ist eines der ganz zentralen Ziele deutschsprachiger Medienpädagogik die Vermittlung von Medienkompetenz. Wie bei jedem Ziel stellt sich hier unmittelbar die Frage der Erreichung, also dem Mittel zum Zweck. Das Mittel der Wahl, wahlweise „Methode“, „Ansatz“, „Konzept“ oder „Königsweg“ genannt, scheint dabei seit Jahren und für eine umfangreiche Gruppe von Akteurinnen und Akteuren der Disziplin die *Aktive Medienarbeit* darzustellen.

Und doch scheinen andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Begriff zu meiden. Was steckt dahinter? Es bleibt statthaft anzunehmen, dass auch ein Königsweg des medienpädagogischen Handelns einen Straßengraben besitzt – also Bereiche und Perspektiven, die eher unspezifisch sind (Baacke 1997: 99), unklar, disparat und vielleicht sogar matschig.

Die Frage dieses Artikels zielt auf die mögliche Art und den Umfang dieser Bereiche. Dabei geht es nicht um eine Diskreditierung des Konzepts, was hinsichtlich seiner Wirkmächtigkeit kaum möglich und sinnvoll ist. Vielmehr geht es um die sprichwörtliche Tatsache, dass Licht und Schatten stets zusammen auftreten. Diese Verschattungen in Umrissen zu skizzieren, soll hier versucht werden. Wie sich noch herausstellen wird, liegt dieser Graben im Bereich der thematisch-didaktischen Kohäsion zwischen einzelnen medienpädagogischen Projekten. Die Frage nach der sinnvollen Kontinuität dieser Projekte scheint weiter ungeklärt.

Um dieses Spannungsverhältnis zu verdeutlichen, werden die beiden differenten Medienaktivitäten „Videoarbeit“ vs. „Schülerzeitung“ gegenübergestellt. In der Gegenüberstellung zeigen sich die

Schwächen des Methodenbegriffs der *Aktiven Medienarbeit*, wie auch die Bezüge zum Paradigma der herzustellenden Medienkompetenz.

2. Das pädagogische Feld von Medienpädagogik und Medienkompetenz

In ihrem Buch „Metaphors we live by“ haben Lakoff und Johnson (1980) gezeigt, dass komplexe Denkprozesse nur über Metaphern mitzuteilen sind, dass diese Metaphern aber Sachverhalte gleichzeitig erhellen und verschatten. Wenn in diesem Artikel mit der Metapher der Straße auch ein Straßengraben als Korrektiv auftaucht, dann liegt die Schwäche dieser Metapher in ihrer singulären Griffigkeit. Denn wenn mögliche Schwächen der Aktiven Medienarbeit erfragt werden sollen, dann können Antworten letztlich nur aus den Relationen zum pädagogischen Feld erfolgen (erneut eine Metapher), in dem diese Methode liegt. Damit aber ist immer eine Vielfalt adressiert.

Medienpädagogik als Determinationskompositum umfasst enorm große Begriffsfelder. Selbst mit einem engen Medienbegriff, der sich nur auf technische Artefakte, ihre Distribution, Produktion und Materialität bezieht, gerät man in die Ausweitungstendenz der Vermittler (lat.: Medien). Denn zu einem zeitgemäßen Verständnis von Medien gehören notwendigerweise auch die an sie anschließenden bzw. die entstehenden menschlichen Praxen, die in der Summe machtvollere Enkulturations- und Sozialisationsprozesse einer mediatisierten Gesellschaft darstellen (Krotz 2017).

Medien sind demnach immer mehr als nur Material und Methode, weil sie eben auch soziologisch doppelt wirkmächtig sind, in einem aufnahmebereit-offenen wie prägend-strukturierenden Prozess.

Spätestens mit den Fragen zu Enkulturation und Sozialisation kommt nun die Pädagogik ins Spiel, deren globale Aufgabe ebenfalls paradox erscheint. Denn sie strebt einerseits eine gelingende individuelle Potenzialentwicklung an, die aber andererseits zu einer ebenso gelingenden, breiten gesellschaftlichen Enkulturation führen soll. Gudjons nennt dies das „Doppelgesicht der Erziehung“ (2012: 78). Aufgelöst werden kann diese Spannung nicht durch einmalig eingerichtete statische Verbindungen, sondern durch stets sich wandelnde, immer neue „Überlegungen, Maßnahmen sowie Angebote“ (Baacke 1997: 5). Diese drei Tätigkeiten wiederum stammen aus Baackes Definition von Medienpädagogik. Sie sei

die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug. Empirische Grundlagen und normative Orientierungen sind dabei eingeschlossen. (Baacke 1997: 4)

Weil Baacke hier die Handlung indirekt als zentralen Wert setzt, folgen umgehend auch die Personen und (sozialen) Orte, die demnach zu behandeln sind:

Medienpädagogik umfaßt alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihren kultu-

rellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucksmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisation und Institutionen. (ebd.: 5)

Auch Hüther und Schorb (2005) sehen vor allem die Tätigkeit der pädagogischen Deutungsleistung als zentrale Aufgabe der Medienpädagogik. Diese beziehe sich auf Fragen und Probleme von Medien

in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik. (Hüther/Schorb 2005: 265)

In beiden Definitionen wird der starke Handlungsbezug der ganzen Disziplin deutlich, deren Erfolg also in der Vermittlung von Handlungskompetenzen liegt und weniger in der Erlangung statischer Wissensbestände. Dies liegt nach Baacke auch darin begründet, „daß sozialer Wandel nicht selbstläufig akzeptierbare Lebensverhältnisse produziert, sondern spezifische Problemlagen entstehen können, die es zu lösen gilt“ (Baacke 1997: 69). Auch ein Autor wie Hoffmann, der Baacke eher kritisch gegenübersteht, sieht die Aufgaben von Medienpädagogik unter einem „Globalziel von kommunikativer Kompetenz“, die er in einzelne Zielvorstellungen von „Bewahren, Aufklären, Handeln und Wahrnehmen“ aufgliedert (Hoffmann 2003: 29–30).

Damit aber ist die Brücke geschlagen zum Kompetenzbegriff, den die Literatur übergreifend und übereinstimmend als Ziel erfolgreicher Medienpädagogik darstellt. Damit zeigt sich, dass das zentrale Ziel *Medienkompetenz*, ebenso wie die Medienpädagogik, als vielgestaltiges Feld erscheint, in dem Medienkompetenz keineswegs einen abgeschlossenen Zielpunkt oder ein eindimensional-prozesshaftes Können darstellt.

3. Wege zu einer Definition von *Aktiver Medienarbeit*

Stimmt man der Definition von Medienkompetenz als offenem, stets erweiterbarem Prozessbündel zu, dann verwundert, dass es zu dieser Vielfalt *einen* Königsweg gibt, nämlich den der *Aktiven Medienarbeit*. Doch wenn dieser die *ultima ratio* darstellt, um die Ziele der Medienpädagogik im Sinne der Baacke'schen Dimensionen von Medienkompetenz zu erreichen – wie kann man sich diese Methode, die alles gleichzeitig zu bedienen scheint, vorstellen? Klassischerweise beginnt dies mit einer Definition, die den Gegenstand vorstellt und umreißt.

Fred Schell beginnt seine Definition mit der semantischen Erweiterung, dass es sich um mehr als nur eine Methode, und vielmehr um einen „wesentlichen methodischen Ansatz einer handlungsorientierten Medienpädagogik“ (1991: 9), handele. Sie umfasse „die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien“ (ebd.). Ganz unterschiedliche Medien würden von Nutzerinnen und Nutzern „in Dienst genommen“ und als „Mittel der Kommunikation gebraucht“ (ebd.). Als grundlegend

für die (jetzt wieder nur:) Methode sieht er ein emanzipatorisches Menschenbild, nach dem das gesellschaftliche Subjekt mit Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit ausgestattet ist. Diese Fähigkeiten wiederum ermöglichen „Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Zustände“ (ebd.: 11) und diese seien verbunden „mit den Begriffen ‚Mündigkeit‘ und ‚Emanzipation‘“ (ebd.). Dieses Begriffspaar wiederum verweist semantisch auf Negt und Kluge (1973), die den Begriff unter dem Terminus der *authentischen Erfahrung* zusammengefasst haben. Hier geschehe eine „autonome Aneignung von Realität und die selbstbestimmte aktive Einwirkung auf diese“ (Schell 1991: 11). Eine Voraussetzung für diese Erfahrung sei jedoch die kommunikative Kompetenz als „zielgerichtetes, reflexives und kollektives Handeln“ und also ebenfalls „Zielsetzung pädagogischen Handelns“ (ebd.).

Das irritiert, denn eine Voraussetzung kann unmöglich zugleich das Ziel sein. Diese Spannung bleibt bei Schell zunächst ungelöst, könnte aber für die Frage nach den Schattenseiten von *Aktiver Medienarbeit* interessant sein: Wie viel Kompetenz wird vorausgesetzt, um zu welcher Art und Stärke von Kompetenz zu gelangen?

Auch Demmler und Rösch rekurrieren auf die Mündigkeit des Subjekts und die Ausformulierung von „authentischen Positionen“ (2012: 19) in der gesellschaftlichen Diskussion. Dieser Vorgang benötige ein „Wissen über die Mediengestaltung und Medienwirkung und auch politische und wirtschaftliche Zusammenhänge“ (ebd.). Als Basis der *Aktiven Medienarbeit* sehen sie demnach eine Sozialisationstheorie, nach der sich Denken und Handeln in Inter-

aktionen entwickelt (parallel dazu Schell 1991: 12). Diese seien auch Auseinandersetzung mit den Themen der Gesellschaft, die „mit Hilfe von Medien be- und erarbeitet“ würden (Schell 1991: 12). Dabei käme es einerseits zur Ermöglichung eines kritisch-konstruktiven Umgangs mit Medien (die instrumentell-qualifikatorische Dimension bei Baacke), andererseits aber auch zu sozialem Lernen, weil in den Projekten der *Aktiven Medienarbeit* Produkt und Prozess stets in einem Spannungsverhältnis stünden, das stets neu auszuhandeln sei (ebd.: 20).

Mit einer sokratischen Mäeutik könnte nun kritisiert werden, dass bislang zwar viel über theoretische Bezüge gesprochen wurde, aber weiterhin keine greifbare Definition der Sache selbst vorläge. Bewerbstelligen ließe sich dies, unter Verzicht auf jedweden Theoriebezug, etwa so: *Bei Aktiver Medienarbeit geht es stets um ein aktives Handeln von Einzelnen in Gruppen, die in Projekten gemeinsam alltagsrelevante Fragestellungen (vgl. Eingangszitat Nolle) kritisch und kreativ so behandeln und bearbeiten, dass aus diesen Prozessen authentische Medienartefakte entstehen.* Schell addiert praxisnah dazu, dass *Aktive Medienarbeit* „auch einen hohen Spaßfaktor bietet“ (Schell 1991: 16). Die Schlüsselbegriffe wie *Gruppe, Projekt, Prozess, bearbeiten, Artefakt* machen deutlich, dass *Aktive Medienarbeit* vor allem ein Klammerbegriff ist, unter dem sich wechselnde Inhalte pädagogisch legitimieren und theoretisch homogenisieren. Diese Beliebigkeit könnte Teil des thematisierten Straßengrabens sein, worauf später noch zurückzukommen ist.

Eine extrem bündige Definition *ex negativo* wäre aber auch möglich: *Aktive Medienarbeit ist jede Medienarbeit, die keine rezeptive Medienarbeit ist*. Allerdings betont Vollbrecht in seinem Artikel *Rezeptive Medienarbeit*, dass auch Rezeption stets eine Konstruktion sei, mithin eine Handlung darstelle (Vollbrecht 2005: 364–367). Eben diese Perspektive betont auch Niesyto, wenn er darauf hinweist, dass *Aktive Medienarbeit* weit mehr sei als nur

(...) handwerklich-technisches Produzieren mit Medien. In pädagogischen Kontexten bedeutet Medienarbeit, im Arrangement von Themen, Situationen und Medien Möglichkeiten zur Reflexion und zur Erfahrungserweiterung zu bieten. (Niesyto 2009: 858)

Diese Wendung des Erfahrungsbegriffes in das reflektierende Subjekt hinein, kann sowohl als Abkehr vom politischen Erfahrungsbegriff nach Negt und Kluge verstanden werden, aber auch als seine Erweiterung. Interessant erscheint dabei, dass auch beim Dewey'schen Pragmatismus der Begriff der Erfahrung einen philosophischen Zentralwert darstellt, der aus Tätigkeit und Reflexion gleichermaßen im Subjekt entsteht und darüber politisch bedeutsam wird (Dewey 1916/2001).

Auf der Suche nach einer griffigen Definition von *Aktiver Medienarbeit* scheint es sich nun so zu verhalten, dass diese anscheinend nicht aus sich selbst heraus, frei stehend sozusagen, erklärbar ist. Dies scheint nur gangbar, wenn ihre Teile resp. Projekte, Prozesse und Teilnehmende als Summe erscheinen. Erst diese Summe kann theoretisch gefasst und angeschlossen werden.

Die Frage nach einer Definition ergab auch, dass *Aktive Medienarbeit* auf vorhandene Kompetenzen der Partizipantinnen und Partizipanten angewiesen scheint, um höhere Kompetenzziele (von Kommunikation und Teilnahme) zu erreichen. Diese Ziele werden nun in der Literatur als eng mit gesamtgesellschaftlich relevanten Problemlagen verbunden und dadurch begründet geschildert. Doch wenn *Aktive Medienarbeit* die beiden Pole von individueller Kompetenz und gesellschaftlicher Anforderung so gut verbindet – wie geschieht dies dann praktisch?

Dafür ist zunächst festzuhalten, dass sich *Aktive Medienarbeit* in der Projektebene und eben nur dort realisiert. Fragen nach der Wirksamkeit und dem theoretischen Bezug von Kompetenzaufbau müssen und können nur auf dieser Ebene geklärt werden. Gleichsam als Versuchsaufbau sollen deswegen zwei mediale Projektsparten der Schulpädagogik, nämlich die *Videoarbeit* und die *Schülerzeitung*, miteinander verglichen werden. Warum gerade diese Auswahl?

Während die *Videoarbeit* eine anerkannte Methode der *Aktiven Medienarbeit* ist und mediengeschichtlich sogar einen der Geburtshelfer des Begriffs darstellt (Anfang 2005: 409), findet sich die *Schülerinnen- und Schülerzeitung*, obwohl historisch viel älter und weiter verbreitet, nirgends als Methode in der einschlägigen Literatur. Gleichwohl erfüllen Schülerinnen- und Schülerzeitungen jeden Punkt der weiter oben erstellten pragmatischen Kurzdefinition von *Aktiver Medienarbeit*. Werden Schülerinnen- und Schülerzeitungen aber dennoch nicht als *Aktive Medienarbeit* definiert,

müsste irgendwo zwischen Videoarbeit (drinnen) und Schülerzeitung (draußen) der gesuchte Graben als disparater Randbereich der *Aktiven Medienarbeit* lokalisierbar sein.

4. Kontrast am Projekt: Videoarbeit vs. Schülerinnen- und Schülerzeitung

Wie gezeigt wurde, definiert sich die *Aktive Medienarbeit* über ihre Projekte, die sich vor allem an Schülerinnen und Schüler sowie Heranwachsende richten (Nolle 2002: 53). Im Sinne einer *pars pro toto*, werden nun dafür zwei mediale Projektsparten miteinander verglichen.

Die erste ist die Videoarbeit. Tatsächlich entstand über sie, beginnend ab Anfang der 1970er Jahre, der Begriff der Aktiven Medienarbeit, damals noch als „politische Gegenöffentlichkeit“ (Anfang 2005: 408). Ab Mitte der 1970er Jahre bildeten sich dann Medienzentren und Medienstellen für Jugendarbeit aus, die teilweise noch bis heute existieren. Inzwischen haben allerdings Camcorder, Computer und Smartphones die einstigen Videokameras und -rekorder abgelöst; dazu tritt das Internet als leicht zugängliche, publikumsnahe Veröffentlichungsplattform. Doch der konzeptionelle und praktische Stellenwert von Videoarbeit für die Medienpädagogik ist und bleibt seit der Entstehung dauerhaft hoch: Video bietet die Möglichkeit, eigene Geschichten zu erzählen, sich im Team in verschiedene Rollen einzufinden, Technik zu lernen und einzusetzen und darüber ein mediales Artefakt mit festem Anfang und Ende zu erschaffen (ebd. 409). So werden – auch in

kleinen Projekten – fast alle Kompetenzziele von Baacke erreicht. Hinzu tritt der kreative Spaß, der Filmprojekte zuverlässig begleitet (Rösch et al. 2012: 305); kurz gesagt kann Videoarbeit als Königsweg des Königsweges gelten.

Dem gegenüber findet sich die Schülerinnen- und Schülerzeitung nicht in den Stichwortsammlungen und also im gewählten oder gewünschten Zuständigkeitsbereich der Medienpädagogik. Dies, obwohl auch sie ein reines Medienprojekt von und für Schülerinnen und Schüler sowie Heranwachsende darstellt und als Medienphänomen in Deutschland mindestens seit den 1920er Jahren existiert (Kabaum 2018: 30). Produziert durch und für Schülerinnen und Schüler, nur manchmal unterstützt von Lehrerinnen und Lehrern, verteilt in der jeweiligen Schule oder inzwischen auch im Internet zugänglich, gab es 2018 in Deutschland mindestens 2000 aktive Schülerinnen- und Schülerzeitungen (jugendpresse Deutschland e.V. 2018). Die Schülerinnen- und Schülerzeitung erscheint als durchaus relevante Vermittlerin der Baack'schen Kompetenzdimensionen von Mündigkeit und Medienwissen, vor allem in ihren Möglichkeiten von sprachlichem, sozialem und politischem Lernen (Vennedey et al. 2018: 468–472). Wenn sie dennoch nicht als medienpädagogisches Projekt gilt und tatsächlich vonseiten der Publizistik betreut wird, dann liegt das wohl vor allem an diesen drei zentralen Differenzen:

1. Schülerinnen- und Schülerzeitungen sind keine alleinstehenden Projekte, sondern fortlaufende Aufgaben mit einzelnen Meilensteinen (Ausgaben).

2. Schülerinnen- und Schülerzeitungen entstehen weder in einem festen Klassenverband noch in einer temporär-informal gebildeten Interessensgruppe (wie etwa bei Projektwochen).
3. Schülerinnen- und Schülerzeitungen werden ganz überwiegend nicht pädagogisch betreut. Die Produktion ohne Aufsicht und Lenkung durch Lehrerinnen und Lehrer ist tatsächlich eine konstituierende Bedeutungsdimension dieses Mediums.

Was bedeutet das für die Forschungsfrage? Beim ersten Punkt zunächst die Absurdität, dass *laufende Aufgaben* im Gegensatz zu *einmaligen Projekten* anscheinend keine medienpädagogische Legitimierung als *Aktive Medienarbeit* zu erhalten scheinen. Dies scheint zwar weder inhaltlich noch methodisch zwingend, zeigt aber, wie sehr die Projektform den ganzen Begriff ausfüllt und konstituiert. Baacke selbst thematisiert das auch und schreibt:

Der Vorteil von Projekten ist, daß sie nicht vorab Antworten geben, aber dennoch Probleme und Erfahrungskonstellationen bearbeitbar machen – durch Thematisierung im pädagogischen Freiraum des Projekts, das (...) auch einen *Entwurf* enthält, davon nämlich, was Wirklichkeit jeweils sein könnte. (Baacke 1997: 68)
[Betonung im Original]

Der Punkt leuchtet ein, aber ungewiss bleibt, wie der *Königsweg Aktive Medienarbeit* die Wirklichkeit der Partizipantinnen und Partizipanten, erlebt in einem *Freiraum* und als *Entwurf*, sich nun mit jenen großen gesellschaftlichen Fragen verbindet, die ja das zentrale Ziel im Sinne von gesellschaftlicher Medienkompetenz darstellen sollen (s. o.). Genau damit sind wir bei der didaktischen Kernfrage dieses Artikels: Wie soll und kann zwischen einzelnen

medienpädagogischen Projekten eine thematisch-didaktische Kohäsion hergestellt werden, im Sinne einer Dauerhaftigkeit?

Punkt zwei in obiger Liste zeigt eine weitere – tendenzielle – Beschränkung von *Aktiver Medienarbeit*: Sie muss kompatibel sein zu einem Klassenverband oder einer informal gebildeten Projektgruppe. Ein eingespieltes, auf Dauer angelegtes Spezialistinnen- und Spezialistenteam, wie es Redaktionen von Schülerinnen- und Schülerzeitungen oft sind, scheint weder von der Größe noch in Wissen oder Dynamik kompatibel zu sein zum üblichen Verständnis von *Aktiver Medienarbeit*.

Punkt drei führt schließlich zu einer erstaunlich rollenbasierten Definition von *Aktiver Medienarbeit*: Sie geschieht demnach, wenn bei der Arbeit mit Medien eine (Medien-)Pädagogin oder ein (Medien-)Pädagoge dabei ist. Die Platttheit der Aussage reizt zum Widerspruch und doch: Gibt es *Aktive Medienarbeit* ohne Medienpädagoginnen und -pädagogen, ist sie so überhaupt denkbar? Wenn nicht, dann wäre das eine der gesuchten Begrenzungen im Sinne der Forschungsfrage.

Diese und weitere Unterschiede zwischen Videoarbeit und Schülerinnen- und Schülerzeitung sollen nun tabellarisch gegenübergestellt werden. Die Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder theoretische Fundierung. Ihr Zweck ist eine pragmatische Vorgehensweise im Sinne der Forschungsfrage:

<i>Vergleich der Medienpraxen „Schülerzeitung“ vs. „Videoarbeit“</i>				
	Merkmal	Videoarbeit (VA)	Schülerzeitung (SZ)	Anmerkungen
1	Gruppenbildung	1 bis n Teams „Filmcrew“ informell gebildet aus dem Klassenverband als Arbeitsgruppe	Dauerhaftes Team „Redaktion“ gebildet aus Schülerinnen und Schülern der Gesamtschule	Deutlich mehr TN bei VA möglich. Permanenz bei SZ höher
2	Betreuung	Betreuerinnen und Betreuer/Medienpädagoginnen und -pädagogen	x	Keine Medienpädagoginnen und -pädagogen in der SZ!
3	Verlauf	Abgeschlossene, einzeln stehende Projektarbeit mit einem abgeschlossenen Ergebnis	Auf Dauer angelegtes Publikationsprojekt mit einzelnen Meilensteinen	VA passt in abgeschlossene Schuljahre/Epochen
4	Finanzaufwand	Techn. Ausstattung kann gemietet werden. Kulisse/Kostüme je nach Budget	Druckkosten ja; Produktionskosten nein	Kosten sind in der VA flexibler handhabbar
5	Konzeption	Allein stehende Drehbuchentwicklung; eher gemeinsam / vor Ort: Klassenraum; Schulumgebung, etc.	Fortlaufende Programmplanung in der Redaktion; Recherche in Kleinteams oder alleine;	„Konzeptionspermanenz“ ist bei SZ deutlich höher. Voroder Nachteil der VA?
6	Produktion	Drehen gemeinsam vor Ort; Kostüme/Kulisse in Teams; Schneiden & Postproduction in Produktionsteams.	Schreibvorgang alleine; Redaktionskonferenz bespricht Artikel & Layout; Druck extern.	VA bietet in der Produktion deutlich mehr „Medien-Haptik“ = Erlebnisqualität. SZ wird extern produziert
7	Ästhetik	Umfassende Möglichkeiten von Ausstattung, Bildgestaltung, Ton, Farbe ...	Papiergebundenes Layout mit überw. Text plus Illustration/ Bilder; Farbe eher unwahrschein-	VA bietet mehr ästhetische (Sicht-)Erfahrung; SZ konzentriert auf (kognitiv erlebbare) Textqua-

			lich (Druckkosten)	litäten
8	Rezeption/ Publikum	Durch Projektteam; eher diffuse Öffent- lichkeit (Schule, Ver- wandte, Internet)	Ganze Schule „by default“; Öffentlich- keit (Verwandte, Interessierte, Inter- net)	Publikumsbewusst- sein und -erwartung ist bei SZ deutlich definierter
9	Rechtliche Formalia	Mittel bis niedrig	Hoch	VA hat rechtlich eher „Spielcharak- ter“
10	Demokra- tischer Lerneffekt	Niedrig bis mittel	Extrem Hoch („Deliberatives Projektlernen“)	Zentraler Vorteil der SZ ist der direkte Demokratiebezug
11	Erreich- bare Me- dienkom- petenzen	Mittel bis Hoch	Hoch	Hängt stark von Auf- bereitung durch Be- treuung ab
12	Sozialer Lerneffekt	Mittel bis hoch	Niedrig bis Mittel	SZ bietet weniger Teamarbeit bzw. kleinere Teams

*Tabelle 1: Gegenüberstellung von Videoarbeit und Schülerzeitung in 12 Punkten
(eigene Darstellung).*

Deutlich wird, dass Videoarbeit bei niedrigeren Eingangsschwellen mehr Freiheit in der Konzeption bietet, aber dennoch eine höhere ästhetisch-soziale Lernerfahrung ermöglicht. Dem steht das hochgradig formalisierte Medium der Schülerinnen- und Schülerzeitung gegenüber, das ohne Zweifel sehr viel stärker politisch-kommunikativ in Strukturen eingebunden ist, weswegen hier höhere Lerneffekte in Sachen „Veränderung gesellschaftlicher Zustände“ (nach Schell 1991) zu erwarten sind. Dazu tritt auch, dass Schülerinnen- und Schülerzeitungen wesentlich mehr rechtliche Auflagen bzw. Beschränkungen beachten müssen, als Videoprojekte (Merkmal 9). Gleichzeitig findet ein Hauptteil der tatsächli-

chen Produktion, also der Druck, nicht in der Schule oder in einer Projektgruppe statt. Die Exkludierung dieser Projektsparte aus dem medienpädagogischen Aufgabenspektrum scheint nach diesen Kriterien gerechtfertigt zu sein.

Weiter wird unter Merkmal (5) auch die Frage nach der Konzeption, also der Planung des Projekts, verhandelt. Die Wortneuschöpfung *Konzeptionspermanenz* deutet an, dass sich hier wieder die Schülerinnen- und Schülerzeitung in einer stärker normativ gefärbten Dauerhaftigkeit befindet. Diese erscheint auch in Merkmal (8), wenn es um die Erwartungshaltungen des Publikums geht.

Im Vergleich zeigt sich, dass mehrere Merkmale (1, 5, 8) neben weiteren Problemstellungen (s. o.) auf das Thema der Dauerhaftigkeit verweisen. Da diese Untersuchung *ex negativo* die Unklarheiten von *Aktiver Medienarbeit* untersuchen möchte, wäre dies ein zentraler Punkt der folgenden Diskussion: Wie entsteht in der *Aktiven Medienarbeit* Dauerhaftigkeit i. S. v. didaktischer Konstanz?

Ebenfalls aufgeworfen wurde die Frage nach der Betreuung: Gibt es *Aktive Medienarbeit* nur bei Anwesenheit einer entsprechend geschulten Pädagogin oder eines entsprechend geschulten Pädagogen?

Und nicht zuletzt wäre eine Frage, ob nicht das tiefer in demokratische Strukturen eingebundene Medium Schülerzeitung mehr Chancen auf Kompetenzaufbau gegenüber politisch-gesellschaft-

lichen Strukturen bietet, als das freiere, projektbasierte Medium der Videoarbeit. Verspricht die *Aktive Medienarbeit* hier zu viel?

5. Diskussion der zentralen Fragen zum Konzept der *Aktiven Medienarbeit*

Drei Fragen haben sich bisher bei der Kontrastierung von medialen Projektsparten herausgeschält, wenn es um die Untersuchung von Begrenzungen des Konzepts *Aktiver Medienarbeit* geht:

1. Gibt es *Aktive Medienarbeit* nur bei Anwesenheit einer entsprechend geschulten Pädagogin oder eines Pädagogen?
2. Bietet die Aufgabe Schülerzeitung mehr Potenzial beim Kompetenzaufbau bezüglich politisch-gesellschaftlicher Strukturen, als etwa ein Projekt der Videoarbeit? Oder: Wie viel politische Bildungsleistung können Projekte beanspruchen, die vorwiegend technisch-ästhetisch orientiert sind?
3. Wie sieht es mit der konzeptionellen Kontinuität von Projektarbeit über längere Zeiträume aus? Wie bzw. wo entsteht eine didaktisch sinnvolle Konstanz?

Die erste Frage scheint am einfachsten beantwortbar zu sein. Auch in der Schul-, Kinder-, und Jugendpädagogik (dieses Feld ist hier zentraler Untersuchungsgegenstand) kann es nur indirekte oder äußerst schwache Pädagogik geben, wenn keine Pädagogin bzw. kein Pädagoge anwesend ist, die/der den Lernprozess führt, begleitet oder reflektiert. Damit scheint auch der Ausschluss der Schülerzeitung aus dem medienpädagogischen Feld zulässig, weil es in dieser Medienproduktion gerade die Abwesenheit von Pädagoginnen bzw. Pädagogen ist, die zum gewünschten Kompetenzaufbau führen soll. Bezüglich der Forschungsfrage allerdings

könnte gelten: Der Graben des Königsweges ist schnell erreicht, sobald die Medienpädagogin bzw. der Medienpädagoge das Projekt verlässt.

Die Beantwortung der zweiten Frage wäre das Desiderat einer größeren Arbeit. Sicher ist, dass man mit der Herausgabe einer Zeitung *per se* ein politisch aufgeladeneres, realitätsnäheres Feld betritt, als mit dem 120-Sekunden-Video-Nachdreh von *Herr der Ringe* (Rösch/v. Wantoch-Rekowski 2009). Doch diese Antwort verweist wieder darauf, welche überragend prägende Rolle die Projektarbeit bzw. die Auswahl und Aufbereitung des jeweiligen Projekts spielt. Ganz pragmatisch kann auch hinzugefügt werden, dass die Mitarbeit in einer Schülerinnen- und Schülerzeitung eben nur dann politisch gehaltvoll bildet, wenn sie nachhaltig und eben kein Projekt ist. Nicht der einmalig eingereichte Artikel macht das politische Verständnis, sondern die dauerhafte journalistische Arbeit. Mit dieser zeitlichen Konstante sind wir bei der zentralen, dritten Frage angekommen – jener nach Dauer und Konstanz im Projektgeschäft der *Aktiven Medienarbeit*. Dafür scheint zunächst eine Übersicht hilfreich, die verschiedene konzeptionelle Ebenen von *Aktiver Medienarbeit* darstellen soll.

	<i>Bezugsebene</i>	<i>Bezeichnung / Inhalte / Ziele</i>	<i>Reichweite (Dauer)</i>
1	Ebene der Theorie	Medienpädagogik: Medienkompetenz, Mündigkeit, Emanzipation, „authentische Erfahrung“, Enkulturation	Globale, insges. Zielsetzung u. Fundierung (Jahre, Jahrzehnte)
2	Ebene der didaktischen Konzeption (Verbundene Konzeptvielfalt)	?	Lehrpläne, Curricula (Halbjahre, Monate)
3	Begriffliche Ebene (einzelnes Konzept)	<i>Aktive Medienarbeit:</i> Handelndes, selbstwirksames Subjekt i. d. Gruppe mit medialer Aufgabenstellung	Methode, „Ansatz“ (Wochen, Tage)
4	Handlungsebene (einzelnes Projekt)	Einzelkompetenzen durch Tätigkeit / Reflexion i. d. praktischen Medienproduktion	Individuelle Tätigkeit / Begründung (Stunden, Situation)

Tabelle 2: Nach konzeptioneller und zeitlicher Reichweite geschichtetes Modell der Medienpädagogik (eigene Darstellung).

Zunächst sei zugegeben, dass keine Tabelle mit 12 Feldern die Komplexität der Disziplin „Medienpädagogik“ adäquat abdecken kann. So bietet der Grundlagenband „Grundbegriffe Medienpädagogik“ von Hüther und Schorb (2005) 63 Artikel als Einstieg in das Feld. Allerdings wird darin der Didaktikbegriff nur als Medienpädagogik im Sinne der Arbeit mit Medien aufgefasst. Es wird keine reflexive Didaktikbestimmung vorgenommen, die die eigene Didaktik, bzw. die der *Aktiven Medienarbeit* thematisiert. Mit diesem Befund korreliert die obige Tabelle: Es scheint hier in der Mitte der Ebenenschichtung eine theoretische Leerstelle zu geben. Sie befindet sich dort, wo es um die Verbindung von kleinräumigen,

projektgebundenen praktischen Arbeiten hin zu überzeitlichen theoretischen Begründungen geht.

Andererseits besprechen Tulodziecki et al. (2010) eben dieses Feld als curriculare Frage, wobei sie mögliche Planungen für die Jahrgangsstufen des Vorschulalters, des Grundschulalters und der Sekundarstufe vorstellen. Sie sehen dabei drei Schwerpunkte, nämlich die Frage der Akzentsetzung nach Altersstufen, die Frage der Projektkoordination und die Frage nach den notwendigen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen. Notgedrungen – wohl der schulpolitischen Zersplitterung Deutschlands wie der Breite des Themas geschuldet – findet man in der Frage der Akzentsetzung (Abs. 8.1) kurze tabellarische Kannbeschreibungen grundlegender Medienkompetenzen je nach Klassenstufe. Dabei sehen die Autorin und die Autoren fünf Felder von Kompetenzen in *Auswählen und Nutzen, Gestalten und Verbreiten, Verstehen und Bewerten, Erkennen und Aufarbeiten, sowie Durchschauen und Beurteilen* (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010: 343). Damit folgen die Autorin und Autoren nicht dem Kompetenzfeld von Baacke.

Im folgenden Abschnitt (8.2) wenden sich Tulodziecki et al. der Homogenisierung dieser Konzepte zu. Grundsätzlich wird bedauert, dass Medienpädagogik keinen eigenständigen Lernbereich bzw. kein eigenständiges Unterrichtsfach darstellt. Denn daraus ergäbe sich die Notwendigkeit, medienpädagogische Aktivitäten an andere, bereits bestehende Lernbereiche anzuschließen und darin umzusetzen. Ebenfalls möglich sei, solche Aktivitäten neben dem Unterricht, und dann in Projekttagen, auf Exkursionen oder

über Arbeitsgemeinschaften zu realisieren (ebd.: 352–353). Insgesamt aber bestehe bei schulischer Medienpädagogik die Gefahr, „dass medienpädagogische Aktivitäten nur in unkoordinierter und eher zufälliger als systematischer Form stattfinden“ (ebd.: 353), wenn sie nicht zwischen Lernbereichen und Fächern systematisch koordiniert würden. Als Remedur wird dann die konzeptionell-didaktische Abstimmung in fachübergreifenden Arbeitsgruppen empfohlen.

Eben dies war der Kern der im letzten Abschnitt erhobenen Frage drei – nämlich wie *Aktive Medienarbeit* zu einer didaktisch sinnvollen Konstanz und Dauerhaftigkeit gelangen kann. Positiv ist hervorzuheben, dass Tulodziecki et al. dem Problem ein ganzes Kapitel ihres Werkes widmen, wogegen man das Problem etwa bei Hoffmann (2003) oder Moser (2006) vergebens sucht. Auch die *Grundbegriffe* von Hüther und Schorb (2005) besprechen für die Medienpädagogik keine schulischen Sachzwänge, wie etwa die Zergliederung in Schulfächer oder enge Zeitraster.

Nun begründen Tulodziecki et al. ihre Vorschläge zur *Aktiven Medienarbeit* in der Schule erkennbar auf einer erfahrungsgesättigten Basis und führen dies nachvollziehbar mit schulischen Bildungsplänen zusammen. Dennoch ist diese Zusammenstellung von Aktivitäten der Medienpädagogik in sich selbst – also im Sinne eines am Thema entlang entwickelten Planes – nicht theoretisch gestützt. Damit liefern sie der danach handelnden Pädagogin bzw. dem Pädagogen auch keine konzeptionell-theoretische Basis für eventuelle Projektreihen über das Schuljahr oder Schul-

stufen hinaus. Allerdings sieht Tulodziecki (2017) eine solche theoretische Fundierung in den lerntheoretischen Grundlagen des situierten Lernens nach Mandl/Gruber/Renkl (2002) gegeben.

Aber warum bietet die Medienpädagogik dafür keine originäre Theorie an bzw. warum behandelt sie das Thema so stiefmütterlich? Vielleicht würde die konzeptionelle Kontinuität, könnte sie nun theoretisch hergestellt und fundiert werden, an den organisatorischen Realitäten von Schule und freier Medienarbeit zerschellen? Doch wie gut wäre eine Theorie, wenn sie der Praxis weder etwas hinzufügt noch sie verändert? Damit scheint es zu einem negativen Patt zu kommen. Bei diesem stehen auf der einen Seite die pädagogischen Organisations- und Strukturformen, die eine Kontinuität bei der *Aktiven Medienarbeit* nicht unterstützen, aber auf der anderen Seite scheint die *Aktive Medienarbeit* auch über keine Theorie zu verfügen, die diese Kontinuität auf curricularer Ebene fordert und fördert.

6. Rückblick, Zusammenfassung, Zuspruch

Mit der provokanten Frage nach dem Straßengraben eines Königsweges wurde dieser Artikel eröffnet. Gefragt wurde damit nach den Unzulänglichkeiten von *Aktiver Medienarbeit*, deren Lob in der Literatur allzu uniform erscheint. Dabei sollten keineswegs die tatsächlichen Vorzüge der Methode im Handlungsfeld der Medienpädagogik geleugnet werden. Ein Konzept, das sich über vier Jahrzehnte in der Praxis bewährt und auch den Sprung in die Digitalisierung weithin problemlos bewältigt hat (Hoffmann 2003:

308–311), kann nicht schlecht sein. Auch hat Schell (1991: 12ff) zweifelsohne recht, wenn er darauf hinweist, dass Projektarbeit mit hoher Sicherheit mehrere Lernprinzipien aktiviert (handelndes, soziales, exemplarisches Lernen sowie Gruppenarbeit), über die wiederum mehrere Dimensionen der Medienkompetenz eröffnet werden (Reflexion, Exploration, Gegenöffentlichkeit, Analyse und Kritik). Auch der Spaß an der Sache, der in vielen Quellen berichtet wird, ist ein „pädagogischer Treibstoff“ *par excellence*.

Dennoch gilt auch für die *Aktive Medienarbeit* das Sprichwort vom stets gemeinsamen Licht und Schatten. Um diesen Kontrast herauszuarbeiten, wurden die großen Bezugsfelder der Medienpädagogik und ihr zentrales Ziel von Medienkompetenz skizziert. Daraufhin wurde versucht, die darin situierte Methode der *Aktiven Medienarbeit* bündig zu definieren. Es stellte sich heraus, dass eine echte Griffbarkeit nur über konkrete Projekte möglich wird. Dies aber stellt die Anbindung an bzw. Erreichung der obersten, gesellschaftlichen Ziele in Frage. Zugespitzt formuliert: Wenn Viertklässler ein Spaßvideo drehen, das ihrer Lebensrealität entspricht (Nolle 2002: 54), inwieweit führt das zu gesellschaftlich-politischer Teilhabe und Mündigkeit? Ein später dazu aufgetauchter Kontrast aber besagte, dass dies sehr darauf ankommt, wie die Reflexionsarbeit mit der betreuenden Pädagogin und dem Pädagogen ausfällt.

Diese wiederum – das wurde in Abschnitt drei deutlich – müssen sich auf bereits existierende Kompetenzen ihrer Edukanden und Edukandinnen stützen, um die *großen Ziele* der Medienkompetenz

im Sinne von demokratisch-kritischer Handlungsfähigkeit zu erreichen. Damit verbunden ist allerdings auch die Frage nach ausreichender Zeit und Didaktik dafür, also der Kontinuität von Methode und Erkenntnis.

Bei der Kontrastierung auf Projektebene zwischen Videoarbeit und Schülerinnen- und Schülerzeitung wurden verschiedene Spannungspunkte sichtbar, wobei erneut das Problem der Kontinuität am häufigsten und also am deutlichsten hervortrat. Die Frage war: Wie kann die Medienpädagogik für ihre Edukanden und Edukandinnen eine didaktisch sinnvolle Kontinuität erzeugen, die über einzelne Projekte hinausgeht, aber sich weiterhin in einer theoretischen Rahmung bewegt?

Es wurde dann klar, dass die Herstellung einer solch wünschenswerten Kontinuität auf einer curricularen Konzeptionsebene liegt. Darauf verweisen auch die Ausführungen von Tulodziecki et al. (2010). Das Problem ist hier allerdings, dass die Medienpädagogik, und damit die *Aktive Medienarbeit*, in der Schule keinen eigenen Hof in Form eines etablierten Unterrichtsfaches besitzt. Folglich muss sie ihre konzeptionelle Kohärenz und Kontinuität gegen die organisationalen Tatsachen der Regelschule verteidigen bzw. herstellen. Tulodziecki et al. empfehlen nun eine konzeptionell akzentuierte Anlehnung an den Lehrplan, was die Auswahl der Projekte betrifft. Für die praktische Realisation werden Arbeitsgruppen vorgeschlagen, um trotz des stundenbasierten Unterrichts in sachfremden Fächern und über Klassen und Jahrgangsstufen hin-

weg, eine medienpädagogische Gesamtwirkung zu erzielen, mit- hin den Zentralwert Medienkompetenz strukturiert zu erreichen.

Offen bleibt dabei, welche Lehrkraft diese Arbeitsgruppen bildet, vorbereitet und führt – neben ihrem üblichen Deputat und zu- sätzlichem Workload für das teilnehmende Kollegium. Und – ganz zentral – sie kann in dieser Koordination auf keine Theorie zu- rückgreifen, die eine konzeptionelle Kontinuität stützt. Hier befin- det sich ganz deutlich ein Straßengraben im Sinne der For- schungsfrage.

Freie Anbieter von Medienpädagogik – staatliche oder kirchliche Clearingstellen etwa – sind nicht von der internen Struktur her, aber doch im Ergebnis, auf dieser Ebene ähnlich begrenzt. Auch sie können mit ihrem Knowhow nur medienpädagogische Blitz- lichter setzen – Aktionen, Aktionstage, Festivals –, werden aber kaum über Monate bezüglich einer regelmäßigen und strukturier- ten konzeptionell-didaktischen Arbeit nachgefragt.

Damit wird hier eine zentrale Antwort auf die Frage nach dem Straßengraben sichtbar: Projekte der *Aktiven Medienarbeit* sind von der überbrückenden Theorie her und in ihrer Praxis selbst bestens fundiert und dokumentiert. Sie sind sozusagen von unten und von oben her gesichert. Doch in der Mitte, auf der curricula- ren Ebene einer konzeptionellen Kontinuität, trifft das Konzept auf die ganz am Anfang erwähnten Beschränkungen, Unsicher- heiten und Inkongruenzen. Hier liegt der Graben neben dem Kö- nigsweg, der bis auf weiteres auch nicht aufhebbar scheint.

Vorgeschlagen wird deswegen, in der Fachöffentlichkeit eine Diskussion darüber in Gang zu setzen, ob und wie diese konzeptionelle Kontinuität von *Aktiver Medienarbeit* erreicht werden könnte. Ob man also inzwischen eine curriculare Theorie und didaktische Sukzession für jene Kolleginnen bzw. Kollegen entwickeln oder anbieten kann, die nach Tulodziecki et al. (2010) die Medienpädagogik fachübergreifend in ihren jeweiligen Organisationen zu verankern suchen? Eine solche curriculare Festigung könnte unzweifelhaft zu einer echten Stärkung der Disziplin im pädagogischen Alltag führen.

Literatur

Anfang, Günther (2005): Videoarbeit, in: Schorb, Bernd/Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 408–414.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung e. Didaktik d. Kommunikation u. ihrer Medien, München: Juventa.

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

Baacke, Dieter (1999): Was ist Medienkompetenz? In: Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert, Helga (Hg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln, München: kopaed, 19–20.

Demmler, Kathrin/Rösch, Eike (2012): Aktive Medienarbeit in Zeiten der Digitalisierung. Kontinuitäten und Entwicklungen, in: Demmler, Kathrin/Rösch, Eike/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hg.): Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit, München: kopaed, 19–26.

Demmler, Kathrin/Rösch, Eike (2014): Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld, in: Kammerl, Rudolf/Unger, Alexander/Grell, Petra/Hug, Theo (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 11, Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur, Wiesbaden: Springer, 191–208.

Dewey, John (1916/2001): Democracy and Education. The Pennsylvania State University, Hazleton, PA, online unter: <http://library.um.ac.id/images/stories/ebooks/Juni10/democracy%20and%20education%20-%20john%20dewey.pdf> (letzter Zugriff: 18.02.2020).

Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. 11. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik, Paderborn: Schöningh.

Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (2005): Medienpädagogik, in: Schorb, Bernd/Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 265–276.

Jugendpresse Deutschland e.V. (2018): Pressemitteilung: Deutschlands beste Schülerzeitungen, online unter: <https://jugendpresse.cloud/s/g0vZuLIOLfFdTd8#pdfviewer> (letzter Zugriff: 10.02.2020).

Kabaum, Marcel (2018): Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er und 1960er Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung, Dissertation, Berlin: Humboldt-Universität.

Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes, in: Krotz, Friedrich/Hoffmann, Dagmar/Reißmann, Wolfgang (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer, 21–40.

Kübler, Hans Dieter (1991): Didaktik und exemplarische Praxis der Medienpädagogik, in: Medien und Kommunikation, Konstruktionen von Wirklichkeit, Funkkolleg, Studienbrief 12, Weinheim/Basel: Beltz.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1980/2004): Leben in Metaphern, 4. Aufl., Heidelberg: Carl Auer.

Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen, in: Issing Ludwig/Klimsa Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim: Beltz, 167–178.

Moser, Heinz (2006): Einführung in die Medienpädagogik . Aufwachsen im Medienzeitalter, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.

Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1973): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Niesyto, Horst (2009): Aktive Medienarbeit, in: Mertens, Gerhardt/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd.III/2, Paderborn: Schöningh, 855–862.

Nolle, Reinhard (2002): Aktive Medienarbeit: interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik, Kasseler Semesterbücher: Studia Casselana, 11, Kassel: Universität Kassel.

Rösch, Eike/v. Wantoch-Rekowski, Mario (2009): "Der Herr der Ringe": Remake der Trilogie in 60 Sekunden, 1 Take. in: filmcamp_09, Institut für Medien und Pädagogik e.V., Mainz, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=CFbMjl6fp3s> (letzter Zugriff: 19.02.2020).

Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hg.) (2012): Medienpädagogik Praxis Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit, München: kopaed.

Schell, Fred (1991): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis, Opladen: Leske & Budrich.

Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 257–262.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard (2017): Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements, in: Knaus, Thomas (Hg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 1], München: kopaed, 155–180.

Venedey, Anna/Breiderhoff, Marie/Schmalenbach, Christine/De Oliveira Käppler, Christoph (2018): Zwischen Partizipation, Rechtschreibung und Selbstbewusstsein – Schülerzeitungen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 468–480.

Vollbrecht, Ralf (2005): Rezeptive Medienarbeit. Schorb, Bernd/Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, 364–366.