

THOMAS KNAUS

Eine Forschungswerkstatt für die Medienpädagogik – Ausgangslagen, Begründungen und Ziele eines Publikationsprojekts

1. Ausgangslagen und Herausforderungen

Gibt es *die* medienpädagogische Forschung? An diese Frage kann man unterschiedlich herangehen. So könnte beispielsweise geprüft werden, ob die Medienpädagogik über genuine medienpädagogische Erkenntnisinteressen und methodologisch-methodische Zugänge verfügt. Möglich wäre auch, hinsichtlich der Frage, *wie* die Medienpädagogik ihr Wissen generiert, auf die Traditionen der Bezugsdisziplinen zu verweisen. Eine andere Herangehensweise ist, jene Forschungsansätze¹, Methoden², Verfahren und Techniken zu (ver-)sammeln, die bisher beziehungsweise zukünftig das Wissen der Medienpädagogik mehr(t)en. Die Entscheidung, ob es *die* medienpädagogische Forschung gibt, kann dann den Leserinnen und Lesern überlassen werden.

Ein Vorteil des letztgenannten Vorgehens wäre es, dass Kategorisierungen und Einordnungen nicht schon im Vorfeld dazu beitragen, bestimmte Theoriebezüge, Ansätze und Techniken zu disqualifizieren (vgl. Hartung/Schorb 2014, S. 7 und 9 f. und Kapitel 3.1). Das wäre insofern sinnvoll, als sich die Forschungsfelder und Forschungsgegenstände der Medienpädagogik nicht nur in den letzten Jahren, sondern auch und gerade heute stark wandeln und weiterentwickeln – wie im Folgenden noch präzisiert wird. So gibt Hans-Dieter KÜBLER unter anderem aus diesem Grund die

¹ Unter (medienpädagogischen) Forschungsansätzen werden nachfolgend theoretisch begründete und methodologisch operationalisierte Untersuchungsdesigns verstanden, die medienpädagogische Fragestellungen und Erkenntnisinteressen nach anerkanntem (oder zumindest nachvollziehbarem) Methodenrepertoire und Forschungsstand in transparente und systematische Forschungsvorhaben überführen (vgl. Kübler 2014, S. 27).

² Als (medienpädagogische) Methoden werden alle Verfahren und Instrumente verstanden, die zur Erforschung, Explikation und Reflexion des medienpädagogischen Praxis- und Forschungsfeldes einen Beitrag leisten können (vgl. Kübler 2014, S. 27).

übliche Verwendung des Singulars und des bestimmten Artikels *der* Medienpädagogik zu bedenken (vgl. Kübler 2014, S. 29). Die Medienpädagogik ist traditionsgemäß ein *multidisziplinäres* Forschungsfeld. Auch ihre Zugänge, Methodologien und Methoden sind entsprechend heterogen, diffus und mitunter widersprüchlich (vgl. u. a. Kübler 2014, S. 32 und S. 34–36; Niesyto 2014, S. 180). Die Gegenstände der Medienpädagogik entwickeln sich nicht zuletzt aufgrund des gesellschaftsprägenden Technologiefortschritts (der „Digitalisierung“) und gewinnen aufgrund dieser damit einhergehenden *weiteren* Mediatisierung an Relevanz (vgl. u. a. Hug 2003/2017; Kübler 2014, S. 29 f.; Krotz 2016, S. 21 f.; Knaus 2017a, S. 51–55; Tulodziecki 2017a, S. 59). So konstatiert Horst NIESYTO „ständig wandelnde Medienumwelten“ (Niesyto 2014, S. 178). Dabei veränder(te)n die Medien das Miteinander, die *Gesellschaft* (vgl. u. a. Jäckel 2005; Hurrelmann 2006, S. 255 f.; Sutter 2007; Maurer/Reinhard-Hauck/Schluchter/von Zimmermann 2013, Knaus 2017c) – und damit *uns* (vgl. u. a. Theunert 2009; Vollbrecht/Wegener 2010, S. 55–63; Hoffmann 2013; Spanhel 2013; Carstensen/Schachter/Schelhowe/Beer 2014). Medien beeinflussen in dieser subjekt- und gesellschaftskonstituierenden Funktion konsequenterweise Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse und somit die Forschungs- und Praxisfelder der Medienpädagogik.

Gerade in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche sind Forschungstätigkeiten, die Antworten auf neue Fragen liefern, Orientierung geben können oder zur (Selbst-)Beobachtung und Reflexion befähigen, sehr bedeutsam. Hinsichtlich aktueller Entwicklungen bleiben jedoch noch viele Fragen unbeantwortet. Beinahe jede aktuelle Einführung in die Medienpädagogik übt Kritik am Forschungsdefizit³ der Disziplin und verweist auf die Relevanz medienpädagogischer Forschung sowie die bestehenden Forschungsdesiderate (vgl. u. a. Vollbrecht 2001; Sander/von Groß/Hugger 2008, S. 301 ff.; Moser 2010, S. 56; Süß/Lampert/Wijnen 2011, S. 26 f.; Moser 2014, S. 55 f.;

³ Im umfänglichen Lehrbuch *Erziehungswissenschaft* von Norbert M. SEEL und Ulrike HANKE werden gerade einmal fünf von 923 Seiten der Medienpädagogik gewidmet. Die Autorin und der Autor monieren darin unter Berufung auf das Lehrbuch *Medienpädagogik* (Süss/Lampert/Wijnen 2011), „dass die Medienpädagogik auch heute noch ein wenig professionalisiertes Feld sei [...]. Ein Defizit wird vor allem in der geringen Forschungstätigkeit [...] gesehen“ (Seel/Hanke 2015, S. 900).

Niesyto 2014, S. 180 f.; von Groß/Meister/Sander 2015, S. 26 f. und S. 65–71; Fleischer/Hajok 2016).

Horst NIESYTO und Heinz MOSER, die sich selbst in vielerlei Hinsicht um die medienpädagogische Forschung verdient gemacht haben, konstatierten vor zehn Jahren, „dass der Stand der methodologischen Entwicklung seit den 1990er Jahren stagniere. Es ist Zeit für die Diskussion der Frage, welche innovativen Verfahren die methodologische Diskussion weiterführen könnten“ (Niesyto/Moser 2008, Editorial). Die vorangegangenen Ausführungen könnten umfänglich ergänzt werden, würden sich aber in Einschätzung der Sache wiederholen. So lässt sich schließen, dass sowohl *Bedarf* als auch *Wunsch* einer verstärkten und umfassenderen Forschungstätigkeit der Medienpädagogik bestehen.

Die folgenden Ausführungen sollen beispielhaft und ohne Anspruch auf Vollständigkeit die Herausforderungen der Forschungsfelder der Medienpädagogik aufzeigen, die sich unter die Stichworte *Heterogenität*, *Widersprüchlichkeit* und *Komplexität* subsumieren lassen: So bestehen in der Medienpädagogik vielfältige disziplinäre Bezüge, nicht zuletzt aufgrund der Nähe zur Pädagogik auch zu geisteswissenschaftlichen, hermeneutischen und empirischen Forschungstraditionen; sie ist Wissenschaft und Praxisfeld zugleich und verfügt daher über vielfältige Theorie-Praxis-Bezüge sowie Bedarfe an Reflexionswissen, Anwendungsorientierung und Praxisforschung. Sogar die Definition des Gegenstands der Medienpädagogik (respektive des Gegenstands medienpädagogischer Forschung) wirft Fragen auf: Aus ihrer systemischen oder konstruktivistischen Perspektive verfügt die Medienpädagogik über wenig direkt „Begreifbares“. Denn als systemische beziehungsweise konstruktivistisch orientierte Sozial- und Kulturwissenschaft kann in der medienpädagogischen Forschung im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Disziplinen oder positivistischen Ansätzen nicht von kausalen oder „mechanischen“ Zusammenhängen ausgegangen werden, sondern stets nur von Individuen oder sozialen Gruppen erzeugten Konstrukten. Diese Artefakte müssen für den Forschungsprozess stets *interpretiert* oder *reproduziert* werden, wodurch Grenzen und Grade physischer Begebenheiten und Konstruktionen, Interpretationen oder Reproduktionen schwimmen (vgl. Luhmann/Schorr 1982, S. 14; Kübler 2014, S. 27 f.; Moser 2014, S. 64 f.; Niesyto 2017, S. 74 f.). Gleichmaßen – je nach disziplinärer Perspektive – bilden zum einen die *Medien selbst* den

Gegenstand – insbesondere wenn sie über Relevanz für Erziehungs- oder Bildungsfragen verfügen, zum anderen werden deren Aneignung, Verfügbarkeit, Nutzungshäufigkeiten und der Umgang mit ihnen zum Objekt medienpädagogischer Studien. Darüber hinaus können (digitale) Medien auch *instrumentell* in den Forschungsprozess eingebunden werden, wobei deren Konstruktionen oder Reflexionen wiederum zum Gegenstand medienpädagogischer Forschung werden können.

Die Medienpädagogik ist – im Gegensatz zu den meisten sie umgebenden Wissenschafts- und Praxisfeldern – eine *offene Disziplin* und kann daher als „Fractured-Porous Discipline“ (Meusburger 2009, S. 117; vgl. auch Keiner 2015, S. 16) bezeichnet werden: Gekennzeichnet wird damit eine Disziplin, die hinsichtlich ihrer Theorien und Methoden über einen eher geringen Konsens verfügt, die sich durch hohe Diversität auszeichnet und die sich (im Gegensatz zu „Unified-Insular Disciplines“) nur schwach gegen „äußere“ Einflüsse anderer Disziplinen abgrenzen kann. Vor dem Hintergrund traditioneller Disziplinengrenzen erscheint diese Schilderung wenig attraktiv. Ich möchte diese Perspektive – ausgehend von einer modernen akademischen Sichtweise – aber wenden und sehr positiv werten: Die Medienpädagogik nimmt Einflüsse aus anderen Disziplinen interessiert auf und adaptiert sie auf kreative Weise. Dies bereichert einerseits die Themen- und Methodenvielfalt, erweitert Perspektiven und Zugänge, steigert aber andererseits die Heterogenität des Forschungsspektrums.

Bereits der kurze Blick auf die disziplinären Beheimatungen der zuvor genannten Autorinnen und Autoren medienpädagogischer Einführungen zeigt die *multidisziplinären Zugänge der und Zugriffe auf* die Medienpädagogik: So gibt es erziehungs- und bildungswissenschaftliche beziehungsweise (allgemein-)pädagogische, medien- und kommunikationswissenschaftliche, literaturwissenschaftliche sowie medienpsychologische und -soziologische Bezüge innerhalb der Medienpädagogik. Entsprechend multidisziplinär inspiriert sind die Forschungstätigkeiten (vgl. Jarren/Wassmer 2009, S. 48; KBoM 2011, S. 16; Niesyto 2014, S. 180). Derartige Bezüge sind niemals frei von Traditionen: So „erbt“ die *Medienpädagogik* als pädagogische Disziplin die bis heute wenig einvernehmlich nebeneinanderstehenden geisteswissenschaftlichen, traditionell-hermeneutischen und empirischen Forschungstraditionen. Die vielfältigen disziplinären Zugriffe hängen zum einen mit der Breite des Medienbegriffs und zum anderen mit der inzwischen allgemein anerkannten Auffassung zusammen, den Begriff *Medienpädagogik* als

„Oberbegriff [für] alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien“ (Neubauer/Tulodziecki 1979) zu verwenden.⁴ So ist bereits „der Begriff der Medien [...] vielfältig, diffus und beliebig“ (Kübler 2014, S. 32) und verfügt nicht nur über unzählige (alltagssprachliche) Bedeutungen und Anknüpfungen (vgl. Knaus 2009, S. 49–58), sondern auch über mehrere Ebenen: Unterschieden wird zwischen *gegenständlichen* Ebenen – wie Techniken, Werkzeugen oder Organisationen – und *symbolischen* Ebenen – wie Inhalten, kommunikativen Artefakten und ästhetischen Produktionen in vielfältigen Zeichensystemen (Sprache, Bilder, Töne et cetera), die mittels Reproduktionen, Reflexionen und Interpretationen in subjektive oder kollektive Symbol- und Erfahrungswelten münden (vgl. Kübler 2014, S. 28). Zudem entwickeln sich derzeit das Forschungs- und Praxisfeld der Medienpädagogik aufgrund von Digitalisierungs- und Mediatisierungsprozessen – und damit die Möglichkeiten, *neue* digitale Medien sowohl gegenständlich zu beforschen, als auch *instrumentell*⁵ in Forschungsvorhaben einzusetzen. Solche Begriffsbreiten, multidisziplinären Zugänge und die unterschiedlichen Ebenen und Bezüge führen dazu, dass medienpädagogische Forschung mitunter nicht als solche wahrgenommen werden könnte.

Eine zusätzliche Erweiterung des Spektrums medienpädagogischer Forschung geht mit dem gerade für die Medienpädagogik relevanten Feld der „anwendungsbezogenen“ Forschung einher: der Forschung *aus, für* und *mit* der Praxis. Die Medienpädagogik verfügt bereits über eine lange und etablierte Tradition der *Praxisforschung*, die „pädagogisch arrangierte Bildungs- und Lernprozesse mit Medienbezug“ systematisch begleitet, dokumentiert, analysiert und auswertet (Niesyto 2014, S. 173). Klassische Praxis-

⁴ Eine ausführlichere Definition des Begriffs Medienpädagogik als Überbegriff findet sich im Beitrag von Gerhard TULODZIECKI in der Dokumentation *Medienbildung und Medienkompetenz* der Herbsttagung 2010 der Sektion Medienpädagogik der DGfE, in der eine Schärfung und Differenzierung der medienpädagogischen Leitbegriffe unternommen wurde: „Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potentiell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher, medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen“ (Tulodziecki 2011, S. 13).

⁵ Zu diesem Aspekt organisierte am 24. November 2013 die Fachgruppe *Qualitative Forschung* im Rahmen des 30. GMK-Forums zum Themenschwerpunkt *smart und mobil* 2013 an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz den Workshop *Medienforschung mobil – Mobile Devices als Gegenstand und Instrumente qualitativer Medienforschung* (vgl. www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Flyer/Programm_Forum2013.pdf).

forschung fokussiert beispielsweise Projekte der aktiv-produktiven Medienarbeit, wie beispielsweise die Erforschung von „Eigenproduktionen mit Medien“ (Niesyto 2007; Niesyto 2017 S. 75–84), die Selbstbeobachtung, Selbstevaluation und -reflexion von Praktikerinnen und Praktikern zur Qualitätsentwicklung und zum Aufbau von Orientierungs- und Reflexionswissen (vgl. Knaus/Meister/Tulodziecki 2017, S. 12 f.). Zu erwähnen sind ebenso die Evaluation medienpädagogischer Interventionen (vgl. u. a. Anfang/Brüggen 2009; Brüggen 2009; Süß/Lampert/Wijnen 2011, S. 27 und S. 30; Kübler 2014, S. 42; Moser 2014, S. 71; Niesyto 2014, S. 175 und S. 181) oder (medien-)didaktischer Lehrarrangements und Lernumgebungen (vgl. u. a. Klafki 1973; Petko 2010; Preußler/Kerres/Schiefner-Rohs 2014). Die vielfältigen Ansätze werden unterschieden nach der Funktion und dem Grad des Einbezugs der Praktikerinnen und Praktiker in den Forschungsprozess sowie nach den Partizipations- und Interaktionsformen zwischen Beforschten und Forschenden.

Nicht selten bezog die Praxisforschung ihre Relevanz aus der wissenschaftlichen *Begleitung* von Modellprojekten – wenn professionelles medienpädagogisches Handeln oder die Medienpädagogik *selbst* zum Forschungsgegenstand werden. Der medienpädagogischen Praxisforschung könnte daher im Gegensatz zum „wahrheitssuchenden“ Forschungsverständnis eine eher „legitimierende“ Funktion unterstellt werden (vgl. Kübler 2014, S. 42–44). In der Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft wäre diese Perspektive jedoch zu kurz gedacht, da die „systematische, wissenschaftliche Erforschung pädagogischer Praxis und pädagogischer Interaktion [zum] genuinen Kern- und Grundlagenbereich dieser Disziplin“ gehört (Niesyto 2014, S. 181). Daher fanden *Action-Research* (vgl. u. a. Moser 1995) und *Design-Based Research* (vgl. u. a. Reinmann 2005) mit ihren partizipativen und dialogischen Ansätzen in der pädagogischen, medienpädagogischen und (medien-)didaktischen Forschung großen Anklang. Zudem erfuhren und erfahren ferner die Arbeiten zu *gestaltungs-* und *entwicklungsorientierten* Forschungskonzeptionen große Anerkennung (vgl. Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013; Niesyto 2014, S. 176; Reinmann/Sesink 2014; Tulodziecki/Grafe/Herzig 2014; Tulodziecki 2017c). Diese dienen nicht nur der Legitimation, Interventionsevaluation oder (Selbst-)Beobachtung und Reflexion, sondern auch der konzeptionellen Weiterentwicklung und *Theoriebildung*. Nicht zuletzt deshalb gewannen die Praxisforschung sowie entwicklungs- und gestaltungsorientierte Konzeptionen in den letz-

ten Jahren – gerade in der und für die Medienpädagogik – stark an Bedeutung (vgl. KBoM 2011, S. 17; Niesyto 2014, S. 173–177; Moser 2014, S. 71 f.).

Mit Ausnahme des Jahrbuchs *Medienpädagogik 10 – Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Hartung/Schorb/Niesyto/Moser/Grell 2014) bestimmten Ansätze und Methoden, mit denen die Medienpädagogik ihr Wissen mehrt, die medienpädagogische Praxis reflektiert und (Handlungs-)Konzepte evaluiert, lange Zeit in nur relativ geringem Maße die Diskussionen und Publikationen der *Community* – von Einzelaspekten und -initiativen abgesehen. Um die Jahrtausendwende entstanden einige Bände in kommunikations- und medienwissenschaftlicher Tradition (vgl. u. a. Kübler 1989; Paus-Haase/Schorb 2000; Paus-Haase/Lampert/Süss 2002; vgl. auch aktuellere Werke wie Brosius/Haas/Koschel 2012; Othmer/Weich 2015) sowie einschlägig benannte Bände mit Schwerpunktsetzung in der Soziologie (vgl. Ayaß/Bergmann 2006) und pädagogischen Psychologie (vgl. Schweer 2001). Diese thematisierten und reflektierten jedoch oft nur Teilaspekte⁶ medienpädagogischer Forschung.

Übergeordnete Betrachtungen medienpädagogischer Forschungstätigkeiten mit erziehungswissenschaftlichem⁷ Fokus gibt es jedoch kaum (vgl. Tulodziecki 1981; Hug 2003; Moser 2001; Bachmair/Diepold/de Witt 2003; Mikos/Wegener 2005; Neuß 2005; Niesyto/Moser 2008; Theunert 2008). Das zuvor genannte und von Anja HARTUNG-GRIEMBERG, Bernd SCHORB, Horst NIESYTO, Heinz MOSER und Petra GRELL herausgegebene Jahrbuch ist daher für Wissenschaftende in der Medienpädagogik ein hilfreiches Werk, da es den aktuellen Stand medienpädagogischer Forschung im Hinblick auf dessen heterogene Zugänge und Perspektiven reflektiert, dabei erkenntnistheoretische Verortungen unternimmt (vgl. u. a. Kübler 2014) und gleichermaßen wichtige Bezüge in die Praxis und zur Praxisforschung herstellt

⁶ Zu dieser Einschätzung kommt auch das interdisziplinäre Autorinnenteam des zuvor bereits zitierten Einführungsbandes unter Berufung auf die 2001 erschienene Publikation von SCHWEER: „Sammelbände zu medienpädagogischer Forschung sind bisher oft eine Zusammenstellung relativ beliebiger Bausteine“ (Süss/Lampert/Wijnen 2011, S. 27).

⁷ Dass gerade die medienpädagogische Forschung aus erziehungswissenschaftlicher Tradition bisher in der Literatur noch wenig präsent scheint, könnte just in der Nähe der Medienpädagogik zur Erziehungswissenschaft begründet liegen: Da sich die medienpädagogische Forschung Ansätzen und Methoden der Erziehungswissenschaft (vgl. u. a. Friebertshäuser/Langer/Prengel 2010; Friebertshäuser/Seichter 2013) bedient, bestand möglicherweise bisher wenig Bedarf, ein *genuines* Forschungsprofil herauszuarbeiten und dies entsprechend in der Literatur zu reflektieren.

(vgl. u. a. Moser 2014; Niesyto 2014). Studierenden und dem wissenschaftlichen Nachwuchs werden jedoch nur verhältnismäßig wenige konkrete Unterstützungsangebote offeriert, die beispielhafte Bezüge zwischen theoretischen Ansätzen und der (medienpädagogischen) Forschungspraxis aufzeigen und Erfahrungen hiermit praxisnah reflektieren. In Anbetracht der geschilderten generellen und aktuellen Herausforderungen medienpädagogischer Forschung wären solche Angebote jedoch wünschenswert.

2. Entstehung und Ausgestaltung

Den geschilderten Herausforderungen und Desideraten medienpädagogischer Forschung begegnet nun das hier beschriebene Publikationsprojekt, das die „methodischen Schätze“ medienpädagogisch orientierter und inspirierter Studien hebt und diese innerhalb einer datenbankgestützten Webseite öffentlich und frei (*Open Access*) zugänglich macht (vgl. www.forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de). Dabei geht es zugleich darum, das Spektrum kreativer Ansätze und innovativer Methoden aufzuzeigen, die der Erforschung medienpädagogischer Fragen und Phänomene dienen.

Das Publikationsprojekt soll damit einen Beitrag zur Diskussion über Erfahrungen mit Grenzen und Möglichkeiten tradierter Ansätze und Methoden in den Kontexten medienpädagogischer Forschung sowie zur Explikation und Diskussion weniger bekannter Ansätze und innovativer Methoden leisten. Hierdurch soll deren Akzeptanz innerhalb der *Scientific Community* befördert und der Medienpädagogik als Wissenschaft zur Etablierung eines deutlicheren Forschungsprofils verholfen werden (vgl. u. a. Süss/Lampert/Wijnen 2011, S. 26; Seel/Hanke 2015, S. 900; Niesyto 2014, S. 180 f.), ohne eine interdisziplinäre Anschlussfähigkeit auszuschließen – im Gegenteil. Mit dieser methodischen und thematischen *Verortung* der Medienpädagogik in der Wissenschaftslandschaft erhalten Studierende, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die sich mit medienpädagogischen Themen innerhalb ihrer Studien und Qualifikationsarbeiten befassen, theoretische und methodische Orientierung sowie forschungspraktische Anleitung.

2.1 Idee und Genese

Die Idee für das hier dargestellte Projekt entstand im gleichnamigen Blockseminar an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, das ich seit 2011 anbiete: Durch forschungsorientierte Zugänge, *Forschendes Lernen* (vgl. u. a. BAK 1970; Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017, S. 323–342) und *Lernen durch Lehren* hoffe ich, angehende Lehrerinnen und Lehrer sowie Studierende mit Schwerpunkt Medienpädagogik des Masterstudiengangs *Erziehungswissenschaftlich-empirische Bildungsforschung* für medienpädagogische Fragen zu begeistern. In diesem Zusammenhang entstanden zahlreiche interessante *Mini-Studien*, teils mit innovativen Fragen und Zugängen, deren Präsentationen die Diskussionen im Seminar anregten. Sie wurden nicht selten in Form von Masterarbeiten und Dissertationen weiterverfolgt – einige Arbeiten daraus wurden bereits veröffentlicht (vgl. u. a. Groß/Großberger/Knaus 2015; Weiß/Wick/Knaus 2015; Knaus/Valentin 2016). Doch auch erfahrenen und engagierten Studierenden fielen diese Mini-Studien nicht leicht, wenn sie abseits üblicher und aus Alltagskontexten bekannter Umfragetechniken – wie beispielsweise Expertinnen- beziehungsweise Experteninterviews, leitfadengestützte Befragungen oder einfache Fragebögen – forschen wollten. Immerhin sehen sich in der Medienpädagogik Forschende, wie im ersten Abschnitt ausgeführt, mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert.

Studierende bemängelten berechtigterweise, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in der Medienpädagogik bisher kaum *konkretere forschungsmethodische Inspiration* erhalten und außerhalb mündlicher Kolloquien nur wenig *forschungspraktischer Austausch* stattfindet. Ich empfahl daraufhin einschlägige Methodenliteratur⁸,

⁸ Entsprechende Werke finden sich im Literaturverzeichnis dieses Beitrags sowie die jeweiligen Bibliografien der Grundlagen- und Werkstattbeiträge. Besonders zu beachten sind die Empfehlungen „zum Weiterlesen“, die in den meisten Beiträgen die zitierte Literatur ergänzen.

die Literaturdatenbanken *FIS-Bildung* und *peDOCs* des DIPF⁹, die Veranstaltungen der GESIS¹⁰, aktuelle Theorieforen und Methodenworkshops (insbesondere die Workshops des ZSM¹¹ der Universität Magdeburg) sowie die jährlichen Veranstaltungen der Fachgruppe *Qualitative Forschung* der GMK¹². Doch die (Methoden-)Literatur war in den Universitätsbibliotheken entweder noch nicht beschafft oder entliehen, die Methodenseminare und Trainings waren für Studierende nicht selten zu teuer und Veranstaltungen der Fachgruppe nur zu bestimmten Zeiten und an wechselnden Orten zugänglich, was mitunter höhere Reisekosten erforderte. Zur gleichen Zeit musste ein aufwändig geplanter Fachtag unserer Fachgruppe entfallen, da

⁹ Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) mit Standorten in Frankfurt am Main und Berlin ist eine Forschungseinrichtung, die sich der Bildungsforschung widmet und Angebote der Forschungsinfrastruktur und der Informationsinfrastruktur entwickelt beziehungsweise bereitstellt. Zu diesen Angeboten gehören unter anderem das webbasierte *Fachportal Pädagogik*, das beispielsweise mittels der Literaturdatenbank *FIS-Bildung* komfortable (mittels *peDOCs* sogar freie) Zugänge zu pädagogischer Literatur und entsprechenden Fachinformationen anbietet (weitere Informationen vgl. www.dipf.de, aufgerufen am 28. September 2017).

¹⁰ Das Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS) mit Sitz in Mannheim und Köln ist die größte deutsche Infrastruktureinrichtung für die Sozialwissenschaften. Das Institut unterstützt Forschende in den Sozialwissenschaften mit forschungsbasierten Dienstleistungen, Beratungen, Weiterbildungen und Trainings (weitere Informationen vgl. www.gesis.org, aufgerufen am 28. September 2017).

¹¹ Das Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) ist an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg angeschlossen und ging aus dem ehemaligen Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) hervor. Es widmet sich grundlegenden methodologischen sowie methodischen Fragen qualitativer Forschung. Die Ziele des ZSM sind neben der Konsolidierung qualitativer Methoden in unterschiedlichen Disziplinen vor allem die Reflexion und Weiterentwicklung methodologischer Rahmen und methodischer Verfahren – auch unter Einbezug quantitativer Ansätze – sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Zentrum organisiert daher seit zwei Jahrzehnten regelmäßig Theorie- und Methodenworkshops sowie (interdisziplinäre) Nachwuchstagungen (weitere Informationen vgl. www.zsm.ovgu.de, aufgerufen am 28. September 2017).

¹² Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) ist ein gemeinnütziger bundesweiter Dach- und Fachverband, der sich für die Förderung von Medienpädagogik und Medienkompetenz einsetzt und über 1.000 Mitglieder vereint. Gegründet wurde sie 1984 in Frankfurt am Main, um medienpädagogische Aktivitäten zu bündeln. Die GMK fungiert daher bis heute als Plattform für den Austausch von medienpädagogisch Interessierten und Engagierten aus Wissenschaft und Praxis sowie Akteurinnen und Akteuren aus Bildung, Politik, Kultur und Medien (vgl. auch www.gmk-net.de, aufgerufen am 28. September 2017). Dieter BAACKE war von 1984 bis zu seinem Tod im Jahr 1999 Vorsitzender der GMK.

sich nicht genügend Teilnehmende anmeldeten. In diesem Zusammenhang fiel uns eine Besonderheit der GMK-Fachgruppe auf: Während sich andere Fachgruppen, wie beispielsweise *Film*, *Netzpolitik* oder *Schule*, über eine eher gegenständlich-materiale Ausrichtung oder ein spezifisches Berufsfeld definieren, beschränkt sich das Interesse an der Fachgruppe *Qualitative Forschung* auf bestimmte Lebens- beziehungsweise Qualifikationsphasen: Das heißt, in der Zeit, in der sich die Mitglieder der Fachgruppe mit ihren Bachelor- und Masterarbeiten beziehungsweise Promotionen befassen, ist das Interesse an einer aktiven Mitwirkung besonders groß. Diese eher „pragmatische“ Bindung an die Fachgruppe erschwert jedoch die Zusammenarbeit als kontinuierlich aktive Gruppe.

Aus dem unter anderem von Studierenden benannten Desiderat sowie dem Wunsch, die Fachgruppe mittels eines *gemeinsamen Projekts* über einen längeren Zeitraum hinweg zu vernetzen, entstand der Plan, nicht nur im persönlichen Austausch auf Tagungen und in Workshops, sondern auch auf *schriftlichem* Wege aktuelle Forschungsansätze und -methoden zu diskutieren. Es sollte eine *Forschungswerkstatt* etabliert werden – ein „Ort“, an dem diskutiert, gearbeitet und an gemeinsamen Themen und neuen (Forschungs-)Zugängen „gefeilt“ werden kann. Es sollte ein Ort mit Entwicklungspotential geschaffen werden.

Diese kollaborative Arbeit an einem Publikationsprojekt birgt mehrere Vorteile: Es gibt erstens einen „gemeinsamen Gegenstand“ – ein *Projekt* für die Fachgruppe. Zweitens wird ein dauerhafter Prozess angestoßen – nicht zuletzt, weil das Vorhaben, nämlich medienpädagogische Forschungsansätze, -zugänge und -methoden in ihrer *Breite* darzustellen, derart umfassend und wahrscheinlich niemals abgeschlossen ist. Drittens sind – im Gegensatz zu physischen Treffen – die Mitglieder der Fachgruppe nicht an Ort und Zeit gebunden, zumal die Verabredung einer gemeinsamen Zeit und eines gemeinsamen Ortes sicher in jeder großen Gruppe¹³ eine Herausforderung darstellt. Und nicht zuletzt, viertens, zeigt sich schnell, dass aus der gemeinsamen Arbeit an der Publikation weitere physische Treffen, Fachtage und Workshops entstehen, wie unter anderem der Workshop im Rahmen des *Forums Kommunikationskultur* der GMK im Jahr 2015 in Köln,

¹³ Die Fachgruppe *Qualitative Forschung* verfügt derzeit über knapp 400 Mitglieder, die sich geografisch über Deutschland und das (insbesondere deutschsprachige) europäische Ausland verteilen.

eine Pre-Conference *Medienpädagogik meets... Visuelle Soziologie*, die im Rahmen der gemeinsamen Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) und der Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) stattfand, sowie ein weiterer Workshop im Rahmen des GMK-Forums 2017 in Frankfurt am Main.

2.2 Publikationsstrategie

Für das Vorhaben mussten Wissenschaftende gebeten werden, durchgeführte Studien nicht mit dem Ziel der Ergebnispräsentation oder geplante Vorhaben nicht mit der Intention der Förderung zu präsentieren, sondern den Fokus auf das *Wie* des Forschungsprozesses zu lenken. Ich ging zunächst davon aus, dass es nicht leicht werden wird, Mitwirkende zu finden, die ihre Studien theoretisch einordnen, methodisch beschreiben und reflektieren möchten – zumal die Methodenreflexion und -beschreibung in wissenschaftlichen Untersuchungen üblicherweise recht knapp gehalten wird. Ursprünglich planten wir ein kleines und ausschnitthaft-exemplarisches „Standbild“ medienpädagogischer Forschung, doch bereits die Rückmeldungen auf den ersten Call überwältigten mein kleines Redaktionsteam und mich.

Förderlich für das Gesamtvorhaben war vermutlich die gewählte *Publikationsstrategie* und die damit verbundenen Diskussions- und Verbreitungsmöglichkeiten der Texte: Zum einen sollten Studierende, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler einen möglichst einfachen und preisgünstigen Zugang zu den Werkstattbeiträgen erhalten, um davon in Hinblick auf ihre weitere Qualifikation zu profitieren. Zum anderen bestand der Wunsch, die Diskussion über innovative Ansätze, Zugänge und Methoden anzuregen. Daher sollten der Zugang zu Texten und diesbezügliche Kommunikationsmöglichkeiten möglichst niedrigschwellig sein. Diese Erfordernisse legen die Veröffentlichung unter einer *Creative-Commons*-Lizenz über eine öffentlich zugängliche Webseite nahe, die neben komfortablen Lese- und Downloadoptionen auch über Kommentar- und Diskussionsmöglichkeiten verfügt.

Noch immer hat das Buch innerhalb der *Scientific Communities* eine hohe Bedeutung und es gelingt daher in der Regel besser, Mitwirkende für ein Publikationsprojekt zu gewinnen, wenn am Ende des Prozesses ein gedrucktes Buch steht. Die Idee, beide Veröffentlichungsformen zu *verbinden*, war schnell gefasst, die Herausforderung bestand jedoch in drei Aspekten: a) einen geeigneten *Verlag* zu finden, der nicht nur einschlägig ausgewiesen, sondern auch bereit ist, sich auf das Wagnis der Vorab-Veröffentlichung einzulassen; b) ein geeignetes *Lizenzmodell* auszuwählen, das Verwendung, Kommentierung und Weiterentwicklung der Texte in akademischen Kontexten ermöglicht, aber im Sinne der Zukunftssicherung des Gesamtvorhabens weder Autorinnen und Autoren noch den Verlag mit vorhersehbaren Schwierigkeiten konfrontiert; c) diese Publikationsstrategie allen Beteiligten zu *erklären*¹⁴, da sie bisher noch nicht sehr üblich ist. Die Wahl zur Verlegung der Printbände fiel auf den in der Medienpädagogik sehr angesehenen Münchner *kopaed*-Verlag, mit dem mich eine langjährige erfolgreiche Zusammenarbeit verbindet und der zum oben genannten Wagnis bereit war.

Die Entscheidung für die *Creative-Commons*-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0¹⁵ fiel in einem intensiven Prozess, in dem typische Nutzungsszenarien für Forschung, Lehre, Konferenzen und Tagungen eruiert wurden. Bei größtmöglicher Freiheit für die Nutzenden gibt die gewählte Lizenz den Auto-

¹⁴ Das Werben für die außergewöhnliche Veröffentlichungsstrategie profitierte von der Verteilermöglichkeit der Fachgruppe *Qualitative Forschung* der GMK, deren Sprecher ich seit 2011 (gemeinsam mit Benjamin JÖRISSEN) bin, in Form regelmäßiger Fachtage und Workshops im Rahmen der jährlich stattfindenden GMK-Foren sowie durch den umfangreichen Mailverteiler, der nahezu alle in der Medienpädagogik Forschenden erreicht.

¹⁵ Die gewählte Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 erlaubt das Teilen, das heißt die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedwedem Format oder Medium, sowie deren Bearbeitung, das heißt Nutzende können es verändern und darauf aufbauen. Die Nutzung und Weiterverwendung sind jedoch an folgende Bedingungen geknüpft: a) Der Zusatz BY („by“, Attribution) weist darauf hin, dass angemessene Urheber- und Rechteangaben (Namensnennung) erforderlich sind – das heißt, die Autorinnen und Autoren und Herkunftslinks genannt werden – sowie angegeben wird, ob Änderungen vorgenommen wurden. b) Das Kürzel NC (Non-Commercial) besagt, dass das Material mit Ausnahme des vom Herausgeber beauftragten Verlages nicht für kommerzielle Zwecke genutzt werden darf. c) Der Zusatz SA (Share-Alike) soll den *Creative-Commons*-Gedanken fördern, in dem alle Veränderungen und Weiterentwicklungen der publizierten Werkstattbeiträge nur unter der Lizenz des Originals verbreitet werden dürfen (für weitere Informationen vgl. u. a. creativecommons.org/share-your-work/licensing-types-examples, aufgerufen 28. September 2017).

rinnen und Autoren die notwendige Sicherheit, dass deren geistige Leistung geschützt und dauerhaft anerkannt werden kann. Obwohl es ein wesentliches Ziel des Projekts ist, gerade Personen in Qualifizierungsphasen einen freien und leichten Zugang zu hochwertigen Inhalten zu ermöglichen, so ist es gleichermaßen die Pflicht eines Herausgebers, alle Autorinnen und Autoren vor unsachgemäßer Verwertung ihrer geistigen Arbeit zu schützen. Daher ist beispielsweise die kommerzielle Nutzung der Texte nicht ohne Rücksprache mit den Autorinnen, Autoren und dem Herausgeber gestattet. Dies bedeutet zwar eine Einschränkung und entspricht damit dem *Open-Access*-Gedanken nicht im vollumfänglichen Sinne, sorgt jedoch dafür (und dieser Aspekt ist nicht zu unterschätzen), dass Forschende auch künftig Texte beitragen möchten und der Fortbestand des Projekts trotz des niedrighwelligen Zugangs zu den Texten gewährleistet wird.

3. Ordnungen

Jede Sammlerin und jeder Sammler möchte die erhaltenen Fundstücke irgendwann in sinnvoller Weise *ordnen* – das gilt natürlich ebenso für Texte, die Theorien, Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung beschreiben und reflektieren. In zahlreichen Gesprächen habe ich daher mit beteiligten Kolleginnen und Kollegen mögliche Ordnungssysteme und Kategorisierungen diskutiert. So beispielsweise den vorgetragenen Wunsch, ganze Bände der Forschungswerkstatt den disziplinären *Traditionen* und deren Bezügen (vgl. Kapitel 1 sowie Kübler 2014, S. 42–47; Hartung/Schorb 2014, S. 8), spezifischen *Erkenntnisinteressen* und *Feldern*¹⁶ oder

¹⁶ Typische Felder medienpädagogischer Forschung, die sich nach Erkenntnisinteressen unterscheiden lassen, sind im Wesentlichen Fragen der a) Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung beziehungsweise Sozialisations- und Aneignungsforschung, b) Medienbildungsforschung, c) Praxisforschung (wie beispielsweise die Generierung und Evaluation von Handlungswissen und Handlungskonzepten oder die Beforschung medialer Eigenproduktionen) und d) mediendidaktischen Forschung (vgl. u. a. Hartung/Schorb 2014, S. 10–14; Niesyto 2014, S. 178–180; Hartung 2017, S. 248–253).

bestimmten *Forschungsparadigmen*¹⁷, *-richtungen* oder *-techniken* zu widmen. Von Beginn an war es jedoch mein Bestreben, auf diese determinierenden *Eingrenzungen* und *Lenkungen* weitgehend zu verzichten und stattdessen lieber die Pluralität der Ansätze, Zugänge und Methoden in möglichst *gleichberechtigter* Weise nebeneinander darzustellen. Leitmotiv war dabei, dass sich die Vielfalt der Fragen in den Ansätzen und Zugängen widerspiegeln muss, die bei der Antwortsuche helfen.

3.1 Verzicht auf Systematisierungen und Kategorisierungen

Unter Berücksichtigung des fortwährenden Umbruchs und der verhältnismäßig jungen Historie medienpädagogischer Methodenkritik und -entwicklung (vgl. u. a. Niesyto/Moser 2008, Editorial; Süss/Lampert/Wijnen 2011, S. 26; Seel/Hanke 2015, S. 900; Hartung-Griemberg 2017, S. 253) sollen also bewusst keine *eingrenzenden* Systematisierungen und *lenkenden* Kategorisierungen von Forschungsrichtungen, Forschungstraditionen und methodischen Paradigmen vorgenommen werden.¹⁸ Diese könnten – so meine Befürchtung – gerade *innovative* Ansätze und die konstruktive Diskussion hierüber ersticken, noch bevor sie wahrgenommen wurden und eine Chance auf Weiterentwicklung und Verbesserung hatten. So wurde anderenorts bereits konstatiert, dass es „weder sinnvoll noch gewinnbringend ist, in der Reflexion des Forschungsstands zu versuchen, diesen zu

¹⁷ So beispielsweise die Unterscheidung *interpretativer*, *subjektbezogener* und *qualitativer* Ansätze (vgl. Friebertshäuser/Lange/Prengel 2010; Flick/Kardorff 2012) und *empirisch-quantitativer* Ansätze oder deren gezielte Verbindung mittels (Methoden-)Triangulation oder *Mixed Methods*-Ansätzen (vgl. Johnson/Onwuegbuzie 2004; Gläser-Zikuda/Seidel/Rohlf/Gröschner/Ziegelbauer 2012; Moser 2014, S. 55 f. und 2018, S. 85–113; Ganguin/Gemkow/Treumann 2017, S. 125–154). Über die gezielte Verbindung von Methoden sind auch weitere Triangulationsformen möglich, wie beispielsweise die *Datentriangulation*, *Forschertriangulation* oder auch *Theoretetriangulation* (vgl. Denzin 1970, S. 300 f.).

¹⁸ Im Gegensatz zur Auswahl der Werkstattbeiträge, die weitestgehend *ungesteuert* über einen öffentlichen Call erfolgte und über Zugang und Nichtzugang zur Forschungswerkstatt von Seiten der Reviewerinnen und Reviewer keine inhaltlichen Aspekte, sondern lediglich qualitative Ansprüche an Textverständnis und konkrete Nützlichkeit gestellt wurden, fand die Auswahl der Grundlagenbeiträge gezielt statt. Bezüglich der Auswahl der Grundlagenbeiträge wurde vom selbstgesetztem Ziel, nicht vergleichend zu ordnen und zu kategorisieren, beabsichtigt abgewichen.

vereinheitlichen, denn zu heterogen und facettenreich sind die Erkenntnisinteressen und Ansätze medienpädagogisch orientierter¹⁹ Forschung“ (Hartung/Schorb 2014, S. 7 f.; vgl. auch Kübler 2014, S. 29–32; Hartung-Griemberg 2017, S. 248).

3.2 Orientierungspunkte und Strukturelemente

Als ergänzendes Strukturelement wurde – neben der einheitlichen Gliederung aller Werkstattbeiträge mit möglichst *wiederkehrenden Kapitelüberschriften* – eine Verschlagwortung mittels *Tags* eingesetzt, die eine bessere Orientierung und Suche in der Onlinedatenbank unterstützen soll. Die Tags in der Printpublikation, welche die vorangestellten deutschen und englischsprachigen Abstracts ergänzen, dienen der schnelleren Erschließung und Einordnung der Beiträge (vgl. auch das Register der Schlagworte | Tags ab S. 359). In mehreren Seminaren²⁰ zeigte sich, dass die Tags in Kombination mit den kurzen Abstracts bereits eine relativ gute Orientierung in einer Vielzahl von Texten binnen kurzer Zeit (wie beispielsweise einer Seminarinheit) ermöglichten. So gilt zu hoffen, dass trotz des Fehlens von ordnenden Kategorien und übergeordneten Strukturierungselementen sowohl Studierende, die zum Verfassen ihrer Qualifikationsarbeit auf der Suche nach Unterstützung und Inspiration sind, als auch Lehrende, die nach passenden Texten für ihre Lehrveranstaltungen recherchieren, fündig werden.

¹⁹ Die hier aus dem zuvor bereits genannten Band von 2014 zitierte „medienpädagogisch orientierte Forschung“ (Hartung/Schorb 2014, S. 8, Herv. TK) wurde in der aktuellen sechsten Auflage *Grundbegriffe Medienpädagogik* zu „Medienpädagogischer Forschung“ (vgl. Schorb/Hartung/Dallmann 2017, S. 247–253; Knaus 2017b, S. 85), während sie in der Vorgängerauflage als Grundbegriff fehlte (vgl. Hüther/Schorb 2005), unter „Medienforschung“ behandelt und mit „qualitativer Medienforschung“ gleichgesetzt wurde (vgl. Hüther/Schorb 2005, S. 253–256; Mikos/Wegener 2005). Für mich wird in dieser Alleinstellung, Weiterentwicklung sowie im Verzicht auf das Adjektiv „orientierte“ ein (meines Erachtens überfälliges) neues Selbstbewusstsein der medienpädagogischen *Community* erkennbar: Ein Selbstverständnis, sich nicht nur als „Anhängsel“ der Erziehungswissenschaft, sondern als (selbst-)bewusste *Disziplin* mit *genuinem Forschungsinteresse, spezifischen Perspektiven und Zugängen* zu begreifen. Nicht zuletzt daher und entsprechend absichtlich wird das hier beschriebene Projekt nicht als „Werkstatt medienpädagogisch orientierter Forschung“ bezeichnet.

²⁰ Unter anderem mit Studierenden des Masterstudiengangs (*Erziehungswissenschaftlich-) Empirische Bildungsforschung* an der RWTH in Aachen sowie an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Auf die übliche einleitende Würdigung der Beiträge in einer knappen Zusammenfassung wird an dieser Stelle verzichtet, da jeder Grundlagen- und Werkstattbeitrag bereits über einleitende englisch- und deutschsprachige Abstracts verfügt.

4. Kritik und Weiterentwicklung

Ziel des Projekts ist es, nicht nur Theorien, Ansätze und Methoden zu versammeln, welche die Forschungslandschaft der Medienpädagogik bereichern oder künftig bereichern, sondern auch den kritischen *Austausch* hierüber zu intensivieren. Dieser Austausch soll zum einen der Entwicklung neuer Ansätze, der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung bestehender Methoden und Techniken dienen und zum anderen zur Verbreitung von bisher noch wenig bekannten Ansätzen und Arbeitsweisen beitragen. Die damit geförderte breitere Anwendung und Genese (forschungspraktischer) Erfahrungen soll wiederum der inhaltlichen Weiterentwicklung jener Ansätze und Methoden dienen.

Möglichkeiten des *Feedbacks*, der *kritischen Kommentierung* und des *Austauschs* sind daher auf jeder Ebene des Publikationsprojekts vorgesehen:

a) Nach der Einreichung des Exposé für einen Werkstattbeitrag werden jeweils zwei²¹ *unabhängige Gutachten* angefertigt. Entsprechend der Zielsetzung des Projekts und um die Gefahr des „Mainstreamings“ zu umgehen, war die wesentliche Frage der Begutachtenden, ob der im Werkstattbeitrag reflektierte Ansatz und die verwendete beziehungsweise beschriebene Methode in der Lage sind, das Wissen der Medienpädagogik zu mehren, deren Theoriebildung voranzubringen, Theorie und Praxis forschend zu verbinden, die medienpädagogische Praxis zu evaluieren oder zu reflektieren. Außerdem wurde geprüft, ob der Werkstattbeitrag insgesamt so beschrieben wurde, dass Nachwuchsforscherinnen, Nachwuchsforscher und Studierende davon profitieren können.

²¹ Falls die Gutachten eines Exposé im Ergebnis unterschiedlich ausfallen, wurde beziehungsweise wird ein drittes Gutachten eingeholt.

b) Während des Forschungs- und Schreibprozesses konnten beziehungsweise können interessierte Autorinnen und Autoren Begleitung durch *Critical Friends* erhalten (vgl. Costa/Kallick 1993), die sie mit individuellem, kollegialem Feedback unterstütz(t)en.

c) Nach Fertigstellung des ersten Entwurfs redigierte beziehungsweise redigiert das *Redaktionsteam* die Texte und prüft(e) sie auf möglichst gute Verständlichkeit, Leserinnen- und Leserführung sowie die Einhaltung redaktioneller Standards und der einheitlichen Gliederung (vgl. Kapitel 3.2), die den Lesenden die schnelle Orientierung innerhalb der mitunter sehr unterschiedlichen Beiträge erleichtern soll. Dieses Feedback mündete bisher nicht selten in mindestens eine Überarbeitungsschleife, die einige Texte insbesondere in Bezug auf Verständlichkeit und praktische Anwendbarkeit verbesserte.

d) Jeder Werkstattbeitrag enthält überdies eine *Würdigung* durch Betreuende (beispielsweise im Falle von Dissertationen oder anderen Qualifikationsarbeiten) beziehungsweise *Critical Friends* oder eine *Selbstreflexion* der Forscherin oder des Forschers. Gerade die Selbstreflexionen entpuppten sich in nicht wenigen Fällen als interessanter Fundus weiterführender forschungspraktischer Erfahrungen, Hürden und Anekdoten. Manche Werkstattbeiträge verfügen daher sogar über eine Würdigung *und* eine ergänzende Selbstreflexion.

e) Über die Feedback- und Reflexionsoptionen innerhalb der Beiträge können die Werkstattbeiträge auch *online* mithilfe einer Kommentarfunktion in der Literaturdatenbank gewürdigt und kritisiert werden. Kommentierende müssen sich lediglich registrieren und per eMail-Verifikation authentifizieren. Dies stellt zwar eine Hürde dar, die den freien Austausch etwas hemmt, aber ist zur Vermeidung von unsachgemäßer Nutzung und *Bot*-Einträgen leider unerlässlich. Die Kommentarfunktion wurde im ersten halben Jahr (vor der vorliegenden Veröffentlichung) noch recht verhalten genutzt – was durchaus zu erwarten war (vgl. zur 90-9-1-Regel zur Beteiligung von Mitgliedern in *Social Communities* u. a. Nielsen 2006). Wir hoffen, dass die weitere Verbreitung der Texte des Publikationsprojekts die Verwendung der Feedbackoptionen auf der Onlineplattform anfachen wird.

f) Es bleibt darüber hinaus zu hoffen, dass die Diskussion über förderliche Ansätze und Methoden nicht abebbt; aus diesem Grund wurden in den letzten beiden Jahren mehrere Veranstaltungen organisiert, die das Projekt und dessen erste Ergebnisse in unterschiedlichen Kontexten vorstellten: so beispielsweise im universitären Kontext im Rahmen von forschungsbezogenen Veranstaltungen (im Besonderen im Masterstudium und Masterbeziehungsweise Promotionskolloquien), zwei forschungsmethodischer „Speed-Datings“ der Fachgruppe *Qualitative Forschung* im Rahmen der GMK-Foren in Köln (2015) und Frankfurt am Main (2017) sowie von interdisziplinären Fachtagen der neuen Reihe *Medienpädagogik meets...*, unter anderem im Rahmen der gemeinsamen Herbsttagung (2016) der Sektion Medienpädagogik der DGfE und der Sektion Medienpädagogik der ÖFEB an der Universität Wien.

Im ersten Kapitel wurde auf die positiven Aspekte hingewiesen, Anregungen aus unterschiedlichen Disziplinen aufzunehmen und diese unter der eigenen Erziehungs- und Bildungsperspektive zu bearbeiten: So profitiert die Medienpädagogik als *Fractured-Porous Discipline* (vgl. Kapitel 1) von ihrer Umgebung im Sinne interdisziplinärer Inspiration – zumal sich „komplexe soziale Handlungsfelder [...] nur mit interdisziplinären, multiplen Methodenkombinationen erkunden und explizieren“ lassen (Kübler 2014, S. 48). Herausfordernd ist hierbei das Er- und Beibehalten des Überblicks in diesem so weitverzweigten und heterogenen Feld. Auch dazu soll das hier beschriebene Publikationsprojekt beitragen. Möglicherweise gelingt es auch, durch die Intensivierung des interdisziplinären Austauschs zu förderlichen Ansätzen und innovativen Methoden für die Medienpädagogik etwas Neues zu schaffen – nämlich für medienpädagogische Fragestellungen besonders taugliche Zugänge und Methoden zu entwickeln, diese kollaborativ weiterzudenken und hierüber wiederum die Diskussion um Theorien, Ansätze und Methoden der umgebenden Disziplinen zu bereichern.

5. Dank und Ausblick

Dieses Projekt wurde und wird von zahlreichen Menschen unterstützt, ohne deren Förderung und Begleitung es nicht (und schon gar nicht in der nun vorliegenden Form) realisierbar gewesen wäre. Allen an dieser Stelle persönlich zu danken, obschon es angebracht wäre, sprengt leider den Rahmen. Ich bitte hierfür um Verständnis.

Mein herzlicher Dank gebührt allen Kolleginnen und Kollegen, die das Projekt in ihren Kreisen bekannt machten und so dafür sorgten, dass die Resonanz auf den *ersten Call* bereits derartig überwältigend war, dass wir das ursprünglich als lockeren Austausch angedachte Vorhaben auf solidere finanzielle und organisatorische Füße stellen mussten (vgl. forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de/newsblog). Ich danke dem *Inner Circle* der Fachgruppe Qualitative Forschung der GMK sowie den Mitgliedern der Sektion Medienpädagogik der DGfE, die tatkräftig als Reviewerinnen, Reviewer und *Critical Friends* Exposés wertschätzend und konstruktiv beurteilten (vgl. Kapitel 4) sowie einige Werkstattbeiträge ebenso engagiert begleiteten.

Kein Publikationsprojekt kommt ohne hoch motivierte Autorinnen und Autoren aus, die dafür nicht nur die theoretische Fundierung und Methodik ihrer Studien dar- und offenlegten, sondern diese auch häufig selbst reflektierten und zur kritischen Begutachtung seitens der *Community* zur Verfügung stellten und noch immer stellen (vgl. Kapitel 4). Dies ist nicht nur aufwändig und anstrengend – es erfordert auch den Mut, die eigene Arbeit (erneut) bewerten und kritisieren zu lassen.

Ein ganz besonderer Dank gilt Professor Dr. Gerhard TULODZIECKI (Paderborn), der nicht nur einen Werkstatt- und einen zusätzlichen rahmenden Grundlagenbeitrag beisteuerte, sondern mir auch als kluger und äußerst geduldiger Ratgeber zur Seite stand. Ebenso engagiert begleitete Professor Dr. Horst NIESYTO (Ludwigsburg) dieses Projekt: Er begeisterte seine zahlreichen Doktorandinnen und Doktoranden zur Mitwirkung und steuerte darüber hinaus einen verbindenden Grundlagenbeitrag bei. Danken möchte ich meinem weiteren beruflichen Umfeld sowie unserer Hochschulleitung, insbesondere meinem Direktionskollegen im FTzM und Vizepräsidenten für Forschung und Weiterbildung, Professor Dr. Ulrich SCHRADER, für kreativitätsförderliche Freiheiten, den wöchentlichen Austausch und die nunmehr bereits fast zwei Jahrzehnte andauernde gegenseitige Unterstützung.

Mein umfänglichster Dank gilt meinen Kolleginnen, Kollegen und Mitarbeiterinnen an der Universität Erlangen-Nürnberg und dem FTzM Frankfurt am Main, im Wesentlichen Dr. Susann HOFBAUER und Dr. Katrin VALENTIN (Erlangen-Nürnberg) – und ganz besonders Nastasja MÜLLER, M. A., und Olga ENGEL, M. A./MBA (Frankfurt am Main), die mich in der Organisation des Vorhabens, der Redaktion aller Beiträge und dem Layout der Printbände in wunderbarer Weise unterstützten. Danken möchte ich zudem den Informatikern, Web-Entwicklern und Grafikdesignern des Frankfurter Teams, Marc MANNIG, Fabian LAMBA und Kamil SKIBA, die die webbasierte Literaturdatenbank, die Drucksachen und die Projektwebseite in technisch ausgereifter und grafisch sehr ansprechender Weise umsetzten, sowie Carolin HAHN und Robert MURPHY für die sehr hilfreiche Unterstützung der Redaktion mit ihrem Blick für die wesentlichen Details und ihrem untrüglichen Sprachgefühl.

Ein großer Dank gilt auch meinem Verleger, Dr. Ludwig SCHLUMP, mit dem ich bereits einige Projekte in erfreulich unaufgeregter und kooperativer Weise stemmte. So ist dieses Projekt für einen Verleger ein besonderes Wagnis, da die Werkstattbeiträge bereits *vor* der Printveröffentlichung online zur Verfügung gestellt und diskutiert werden – wie es sich eben für eine Forschungswerkstatt gehört. Für diese Möglichkeit und die (keineswegs selbstverständliche) Bereitschaft, offene Zugänge im wissenschaftlichen Kontext und damit den akademischen Austausch zu fördern, danke ich sehr. Der erste Band ist nun veröffentlicht, der zweite Band wird kurz darauf im Frühjahr 2018 folgen und ein dritter Band befindet sich bereits in der Redaktion, da die ersten Werkstattbeiträge hierfür schon vorliegen.

Nicht zuletzt danke ich den Studierenden aus Frankfurt am Main und Erlangen-Nürnberg, die meine Seminare besuchten, bei mir Qualifikationsarbeiten verfassten und unbeirrt Jahr für Jahr monierten, dass es keine geeignete (und frei zugängliche) Literatur gibt, die theoretisch, forschungsmethodisch und -praktisch Vorbild für ihre eigenen Vorhaben sein könnte (vgl. Kapitel 2.1). Sie legten damit den Grundstein für dieses Projekt – was ihnen nun hoffentlich, wenngleich mit leichter Verspätung, zugutekommt.

A Media Pedagogy Research Workshop – Points of Departure, Rationales, and Aims of a Publication Project

1. Points of Departure and Challenges

Is there any such thing as *the* Media Pedagogy research? This question can be approached in a number of different ways: One way might be to examine whether Media Pedagogy possesses an interest in any specific fields of media-pedagogical knowledge, and has any specific methodical-methodological approaches at its disposal for acquiring it. It would also be possible to respond to the question by asking *how* Media Pedagogy generates its knowledge, by referencing the traditions of related disciplines. A further way would be to *collect and compile* those research strategies¹, methods², procedures and techniques which have served to – and will continue to – broaden the knowledge base of Media Pedagogy. The decision on whether such a thing exists as *the* Media Pedagogy research can then ultimately be left to the reader.

One main advantage of the latter approach is that any process of categorising and ranking tends not to result in the premature exclusion of specific theories, approaches and techniques (see Hartung/Schorb 2014, p. 7 and 9 f. and chapter 3.1). This would appear sensible inasmuch as the fields of research and objects of research in Media Pedagogy – not only in recent years, but also and especially in the current time – have seen considerable change and development, something that will be examined in greater depth below. It is largely for this reason that Hans-Dieter KÜBLER and others have questioned the customary usage of the singular – together with the use of the definite article in German – to refer to “the” Media Pedagogy (Kübler 2014, p. 29). Media Pedagogy is traditionally a multidisciplinary

¹ The following discussion understands (media pedagogical) research *strategies* as theoretically substantiated and methodologically operational research designs which examine issues and interests relevant to Media Pedagogy using a recognised (or at least verifiable) repertoire of methods and existing research in transparent and systematic research projects (see Kübler 2014, p. 27).

² The following discussion understands (media-pedagogical) methods to be procedures and instruments which contribute to the research, explication and discussion of Media Pedagogy in research and practice (see Kübler 2014, p. 27).

field of research. In addition, its approaches, methodologies and methods are also similarly heterogeneous, diffuse and often contradictory (see inter alia Kübler 2014, p. 32 and p. 34–36; Niesyto 2014, p. 180). The research objects of Media Pedagogy are in a constant state of flux, not least because of the way in which technological progress (“digitisation”) is changing society, and as a result they are accumulating ever-greater relevance as a result of *ever further* mediatisation (see inter alia Hug 2003/2017; Kübler 2014, p. 29 f.; Krotz 2016, p. 21 f.; Knaus 2017a, p. 51–55; Tulodziecki 2017a, p. 59). It is in this context that Horst NIESYTO identifies “constantly changing media environments” (Niesyto 2014, p. 178). Media are changing the way in which we interact, our *societies* (see inter alia Jäckel 2005; Hurrelmann 2006, p. 255 f.; Sutter 2007; Maurer/Reinhard-Hauck/Schluchter/von Zimmermann 2013; Knaus 2017c) – and ultimately *us* (see inter alia Theunert 2009; Vollbrecht/Wegener 2010, p. 55–63; Hoffmann 2013; Spanhel 2013; Carstensen/Schachter/Schelhowe/Beer 2014). Media – in their constitutive function as *shapers of subjects and societies* – are exerting a relentless influence on education and learning processes, and consequently on the fields of research and practice which are of interest to Media Pedagogy.

It is especially in times of social upheavals that research gains in importance, because it provides answers to newly-arising questions, offers a point of reference or delivers the potential for (self-)reflection. Current developments such as *digitisation* and *mediatisation* mean that there are many questions that remain to be answered. Indeed, virtually every current introduction to Media Pedagogy levels criticism at the discipline’s research deficit³ and points out the relevance of Media Pedagogy research and its existing research objectives (see inter alia Vollbrecht 2001; Sander/von Groß/Hugger 2008, p. 301 ff.; Moser 2010, p. 56; Süss/Lampert/Wijnen 2011, p. 26 f.; Moser 2014, p. 55 f.; Niesyto 2014, p. 180 f.; von Groß/Meister/Sander 2015, p. 26 f. and p. 65–71; Fleischer/Hajok 2016).

³ The compendium *Erziehungswissenschaft* [Educational Science] by Norbert M. SEEL and Ulrike HANKE devotes a mere five of its 923 pages to Media Pedagogy. The authors, citing the textbook *Medienpädagogik* (Süss/Lampert/Wijnen 2011), are critical “that Media Pedagogy still remains a field which has been inadequately professionalised [...]. One of the most striking deficits to be identified is its lack of research [...]” (Seel/Hanke 2015, p. 900, English translation TK).

Horst NIESYTO and Heinz MOSER, who themselves have contributed significantly to research on Media Pedagogy, observed as much as ten years ago that “the state of methodological development has stagnated since the 1990s. It is time to engage in a discussion to identify the innovative processes which might take the methodological discussion forwards” (Niesyto/Moser 2008, Editorial, English translation TK). Many other statements of a similar nature could be added to these, but they would only serve to repeat the same conclusion. But they do serve to drive home that there is both the *need* and the *demand* for greater and more comprehensive research activity in the field of Media Pedagogy.

The following statements are intended to serve as examples and, without claiming to be exhaustive, to indicate the challenges confronting the fields of research which are of interest to Media Pedagogy; they can be subsumed under the headings *Heterogeneity*, *Contradiction* and *Complexity*: This reflects the manifold interdisciplinary links that exist in Media Pedagogy, not least because of its proximity to hermeneutic and empirical research traditions and to those of the humanities; it is at one and the same time a field of research and practice, and although it possesses numerous points of contact between theory and practice, there is also the need to acquire more in-depth knowledge, identify more application-based approaches and engage in more research in the field. Even defining the matter of interest to Media Pedagogy (or the matter of interest to media-pedagogical research) raises a number of questions: From its systemic or constructivist perspective, Media Pedagogy possesses little which is *intuitively* “understandable”. Because, as a systemically or constructivistically orientated social or cultural science, research on Media Pedagogy cannot – in contrast to natural sciences or positivistic approaches – proceed from constructs of a causal or “mechanical” nature, but only from individual constructs, or constructs that are generated by social groups. These artefacts always need to be *interpreted* or *reproduced* for the research process, and this means that the borders and clear lines of division between physical things and constructs, and interpretations or reproductions, become blurred (see Luhmann/Schorr 1982; p. 14; Kübler 2014, p. 27 f.; Moser 2014, p. 64 f.; Niesyto 2017, p. 74 f.). To the same degree – depending on the disciplinary perspective – it is on the one hand *media themselves* that con-

stitute the subject matter, especially when they are of relevance to issues pertaining to education; on the other hand it is their appropriation, availability, user frequency and the way they are dealt with generally which is the object of Media Pedagogy research. Furthermore, (digital) media can also be involved *instrumentally* in the research process, and their constructions and debates can then become the object of Media Pedagogy research themselves.

Media Pedagogy is – in contrast to most of its neighbouring fields of research and practice – an *open discipline* and can therefore be referred to as a “fractured-porous discipline” (Meusburger 2009, p. 117; see also Keiner 2015, p. 16): This term serves to label a discipline which, due to its theories and methods, tends to have a relatively low level of consensus, is characterised by a high degree of diversity, and which (in contrast to “unified-insular disciplines”) struggles to resist the “external” influences of other disciplines. Against the background of traditional boundaries between disciplines, this description sounds rather unattractive. But I would like to reverse the perspective – starting from a modern academic viewpoint – and to see it as something far more positive: Media Pedagogy adopts influences from other disciplines with great interest and adapts them in a creative manner. On the one hand this enriches the topical and methodical diversity of the field and opens up new approaches and perspectives, and on the other hand increases the heterogeneity of the research spectrum.

The brief overview of the disciplinary roots of the authors mentioned above who have written introductions to Media Pedagogy is enough in itself to reveal the *multidisciplinary approaches to and accessing of* Media Pedagogy: These include links with Educational Science, (General) Pedagogy, Media Studies and Communication Science, Literary Science as well as links with (Media) Psychology and (Media) Sociology within Media Pedagogy itself. Its research activities are therefore informed by a similarly interdisciplinary background (see Jarren/Wassmer 2009, p. 48; KBoM 2011, p. 16; Niesyto 2014, p. 180). These kinds of links are never free from traditions of their own: As a result, *Media Pedagogy* as a pedagogical discipline “inherits” the research traditions of the humanities and of traditional hermeneutic and empirical scholarship which to date have stood side by side with little in common. The manifold disciplinary approaches are united on the one hand by the breadth of media as a concept, and on the other by the now

generally accepted view that *Media Pedagogy* as a concept can be used as an “umbrella term [for] all issues of pedagogical significance for media” (Neubauer/Tulodziecki 1979, English translation TK).⁴ So “the concept of media [is] manifold, diffuse and arbitrary” (Kübler 2014, p. 32, English translation TK) and has at its disposal not only innumerable (everyday) meanings and connections (see Knaus 2009, p. 49–58), but also several levels: A distinction is made between *objective* levels – such as techniques, tools or organisations – and *symbolic* levels such as content, communicative artefacts and aesthetic productions in various symbolic systems (languages, images, sounds, et cetera), which culminate in collective or subjective symbolic or experiential worlds through reproductions, discussions and interpretations (see Kübler 2014, p. 28). Furthermore, the field of research and practice covered by Media Pedagogy is currently witnessing further ongoing development resulting from processes of digitisation and media-tisation – which is bringing with it opportunities to conduct research on the *new* digital media objectively and to employ it *instrumentally*⁵ in research projects. Unfortunately, these kinds of inclusively framed, multidisciplinary strategies – in combination with the different levels and connections – tend to result in media-pedagogical research not necessarily being identified as such.

Any further broadening of the spectrum of media-pedagogical research goes hand in hand with the field of “application-oriented” research – re-

⁴ A more comprehensive definition of Media Pedagogy as an *umbrella term* can be found in the contribution by Gerhard TULODZIECKI in the edited volume *Medienbildung und Medienkompetenz* [Media Education and Media Literacy] from the 2010 autumn conference of the Media Pedagogy section of the German Educational Research Association (GERA/DGfE) in which he undertakes to deliver a more focused and finely-grained definition of the core concepts of Media Pedagogy: “Media Pedagogy incorporates everything which is pedagogically relevant and a potential impetus to action which has a connection to media, the discussion of which uses empirical research outcomes and normative ideas and is based on media studies, media theory, theories of teaching and learning or theories of socialisation and education” (Tulodziecki 2011, p. 13, English translation TK).

⁵ On 24 November 2013 the research group *Qualitative Forschung* [Qualitative Research] organised a workshop on this issue as part of the 30th GMK Forum *smart und mobil* [smart and mobile] at the Johannes Gutenberg-University of Mainz. The workshop was called *Medienforschung mobil – Mobile Devices als Gegenstand und Instrumente qualitativer Medienforschung* [Mobile Media Research – Mobile Devices as the Object and Instrument of Qualitative Media Research].

search *from, for* and *with* the practitioners themselves – which is especially relevant for Media Pedagogy. Media Pedagogy already possesses a long and established tradition of *practice-based research*, which systematically monitors, documents, analyses and evaluates “pedagogically-arranged educational and learning processes with a media connection” (Niesyto 2014, p. 173, English translation TK). For example, classic practice-based research adds focus to projects in active-productive media work such as researching “self-productions” (Niesyto 2007; Niesyto 2017, p. 75–84), furthering quality development through the self-reflection, self-evaluation and critical introspection of practitioners, and expanding orientational and reflective knowledge (see Knaus/Meister/Tulodziecki 2017, p. 12 f.).

Also worthy of mention is the evaluation of media-pedagogical interventions (see inter alia Anfang/Brüggen 2009; Brüggen 2009; Süß/Lampert/Wijnen 2011, p. 27 and p. 30; Kübler 2014, p. 42; Moser 2014, p. 71; Niesyto 2014, p. 175 and p. 181) or (media-)educational learning arrangements and environments (see inter alia Klafki 1973; Petko 2010; Preußler/Kerres/Schiefner-Rohs 2014). These manifold strategies are distinguished from one another according to the function and the degree of involvement of the practitioners in the research process and by the forms of participation and interaction between the researcher and people being researched. Practice-based research has often drawn its relevance from the scholarly monitoring of model projects – when (professional) media-pedagogical activities or Media Pedagogy *itself* becomes the actual object of the research. Media-pedagogical practice-based research could therefore – in contrast to a “truth-seeking” understanding of research – be seen to have more of a “legitimising” function (see Kübler 2014, p. 42–44). But for Media Pedagogy – as a field of scholarship engaged in *action* and *reflection* – this perspective would be somewhat short-sighted, because “systematic, scholarly research on educational practice and educational interaction is a constituent part of the core and fundamentals of this discipline” (Niesyto 2014, p. 181, English translation TK). It is for this reason that *action-research* (see inter alia Moser 1995) and *design-based research* (see inter alia Reinmann 2005) – with their participative and dialogical approaches – have been so well received in pedagogical and media-pedagogical research circles, and in education research. Furthermore, work on educational design and development-based research formats have received and continue to receive

widespread recognition (see Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013; Niesyto 2014, p. 176; Reinmann/Sesink 2014; Tulodziecki/Grafe/Herzig 2014; Tulodziecki 2017c). They serve not only to further the field's legitimacy, the evaluation of interventions or (self-)reflection and discussion, but also conceptual growth and the *generation* of new theories. It is not least for this reason that practice-based research and educational design and development-based concepts have gained so much in importance in recent years – especially in and for Media Pedagogy (see KBoM 2011, p. 17; Niesyto 2014, p. 173–177; Moser 2014, p. 71 f.).

With the exception of the *Jahrbuch Medienpädagogik 10 – Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* [Media Pedagogy Yearbook 10 – Methodology and Methods in media-pedagogical Research], the strategies and methods that Media Pedagogy uses to generate new knowledge, to stimulate debate about media-pedagogical practice and to evaluate concepts have for a long time played a relatively minor role in the discussions and publications of the community – besides a few individual issues and initiatives. Around the turn of the millennium, there were some publications in the tradition of Media Studies and Communication Science (see inter alia Kübler 1989; Paus-Haase/Schorb 2000; Paus-Haase/Lampert/Süss 2002; see also more current works such as Brosius/Haas/Koschel 2012; Othmer/Weich 2015) together with some pertinent titles with a focus on Sociology (see Ayaß/Bergmann 2006) and Pedagogical Psychology (see Schweer 2001). However, these titles often only addressed and discussed certain aspects⁶ of Media Pedagogy research.

More overarching studies of media-pedagogical research activities with a focus on Educational Science⁷ are few and far between (see Tulodziecki

⁶ The interdisciplinary team of authors who wrote the introductory volume cited above also arrived at this conclusion – with reference to SCHWEER'S publication in 2001: "Single-volume collections of articles on media-pedagogical research have so far often been just a compilation of relatively arbitrary individual building blocks" (Süss/Lampert/Wijnen 2011, p. 27, English translation TK).

⁷ That media-pedagogical research which is located in the tradition of Educational Science appears to be relatively underrepresented in the literature could be explained by the relative proximity of Media Pedagogy to Educational Science. Because Media Pedagogy makes use of the strategies and methods of Educational Science (see inter alia Friebertshäuser/Langer/Prenzel 2010; Friebertshäuser/Seichter 2013), there has been perhaps relatively little need to construct a *genuine* research profile and to represent it accordingly in the literature.

1981; Hug 2003; Moser 2001; Bachmair/Diepold/de Witt 2003; Mikos/Wegener 2005; Neuß 2005; Niesyto/Moser 2008; Theunert 2008). The above-mentioned yearbook published by Anja HARTUNG-GRIEMBERG, Bernd SCHORB, Horst NIESYTO, Heinz MOSER and Petra GRELL is therefore a most helpful work for scholars in Media Pedagogy, because it reflects the current state of research with respect to its heterogeneous strategies and perspectives, engages with epistemological frames of reference (see inter alia Kübler 2014), and to the same degree draws together important connections from practice and for practice-based research (see inter alia Moser 2014; Niesyto 2014). However, students and young scholars have relatively few *concrete* possibilities to choose from which, for example, draw connections between theoretical approaches and media-pedagogical practice and research, and which consider real experience in a practical way. But considering the overall and current challenges facing media-pedagogical research, there is definitely a need and demand for titles such as these.

2. Origins and Structure

The challenges and desiderata of media-pedagogical research set out here now come face to face with the publication project before us, the aim of which is to increase the profile of the “methodical delights” of media-pedagogically inspired and orientated studies, and to make them available on an *open access* database website (see forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de). The project also seeks to reveal the heterogeneous spectrum of creative approaches and innovative methods which exist to support research on the questions and phenomena of interest to Media Pedagogy.

This publication project therefore represents a contribution to the discussion regarding the limits and possibilities of established approaches and methods in the context of media-pedagogical research, and to contribute to the explication and discussion of less well-known approaches and innovative methods. In doing this, the project seeks to further their acceptance within the scientific community, and assist in establishing a more distinct research profile for Media Pedagogy as a scholarly field in its own right without shutting the door on its potential for establishing interdisciplinary connections – on the contrary. This act of methodologically and

thematically *locating* Media Pedagogy in the scholarly landscape serves to provide students and young academics – who are working on media-pedagogical topics in their studies and their theses – with a theoretical and methodical sense of place as well as practical guidance in their research.

2.1 Idea and Genesis

The idea for this project arose during the block seminar of the same name, which I have been teaching at the Friedrich-Alexander-University of Erlangen-Nuremberg since 2011: by using research-based strategies, *research-based learning* (see inter alia BAK 1970; Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017, p. 323–342) and *learning by teaching*, I hope to have awakened the interest of future teachers, as well as students majoring in Media Pedagogy in the Master's programme in *Erziehungswissenschaftlich-Empirische Bildungsforschung* [Empirical Educational Research], in media-pedagogical issues. Indeed, it is in this context that a number of interesting *mini-studies* have come into being, some of which have included innovative questions and approaches which stimulated discussion in the seminars. On a number of occasions they were followed up by Master's theses or PhD dissertations – some of which have already been published (see inter alia Groß/Großberger/Knaus 2015; Weiß/Wick/Knaus 2015; Knaus/Valentin 2016). But even experienced and dedicated students struggled with these studies when they sought to conduct research outside the usual survey mechanisms which are familiar from everyday contexts, such as (expert and guided) interviews or simple questionnaires. It is certainly the case that media-pedagogical research – as pointed out in the first chapter – finds itself confronted by a host of challenges.

Students justifiably complain that young academics in Media Pedagogy have to date received virtually no *tangible methodological inspiration* for their research and that, besides (oral-based) colloquia, there is hardly any opportunity to exchange experience with a *practical value* for their research. My reaction was to recommend the pertinent literature on meth-

ods⁸, the literature databases *FIS-Bildung* and *peDOCs* at the DIPF⁹, the events on offer at the GESIS¹⁰, current theory fora and methods workshops (especially the workshops at the ZSM¹¹ at the University of Magdeburg) as well as the annual events staged by the research group *Qualitative Forschung* [Qualitative Research] at the GMK¹². But the methods literature either still had not been acquired by university libraries or was constantly on loan, the methods seminars and training courses were mostly too expensive for students, and events scheduled by the research group were only available at certain times and in a different place every time, which

⁸ These works can be found in the bibliography at the end of this text together with the bibliographies for the general submissions and the methods-related workshop articles. Of particular note are the *Literatur zum Weiterlesen* [recommendations for “further reading”] which supplement most of the cited literature in the articles.

⁹ The *German Institute for International Educational Research and Educational Information* (DIPF), located in Frankfurt am Main and in Berlin, is a research institute dedicated to Educational Research which develops and makes available services in support of research and information infrastructure. These services include the specialist web-based portal *Fachportal Pädagogik* [German Education Portal] which uses the *FIS-Bildung* literature database to deliver convenient (and using *peDOCs*, free) access to educational literature and related specialist information (for further information see www.dipf.de/en).

¹⁰ The Leibniz Institute for Social Sciences (GESIS), located in Mannheim and Cologne, is the largest infrastructure facility for the social sciences in Germany. The institute supports researchers in the social sciences with research-based services, advisory services, and additional education and training (for further information see www.gesis.org/en).

¹¹ The Centre for Social World Research and Method Development (ZSM) is attached to the Faculty of Humanities at the Otto-von-Guericke-University of Magdeburg and arose out of the former Centre for Qualitative Educational, Counselling and Social Research (ZBBS). It is devoted to fundamental methodological and methodical issues in qualitative research. The ZSM aims – in addition to the consolidation of qualitative methods in various disciplines – to encourage the discussion and the ongoing development of methodological frameworks and methodical procedures, including quantitative approaches, as well as providing support for young scholars. To this end, the centre has regularly organised workshops on theory and methods as well as (interdisciplinary) conferences for young scholars (for further information see www.zsm.ovgu.de).

¹² The Association for Media Education and Communication Culture (GMK) is a nationwide, non-profit umbrella and professional organisation which devotes its energies to promoting Media Pedagogy and media literacy, uniting over one thousand members. It was founded in 1984 in Frankfurt am Main in order to consolidate media-pedagogical activities. It still functions today as a platform for those interested and involved in Media Pedagogy who have backgrounds in theory and practice, as well as for people involved in education, politics, culture and media (for further information see www.gmk-net.de, English translation TK). Dieter BAACKE was chairman of the GMK from 1984 until his death in 1999.

meant covering travel expenses. At the same time, our research group had to cancel a conference, the organisation of which had consumed a great deal of time and energy, because there were too few registrations.

It was in this context that it occurred to us that the GMK research group had one distinct characteristic: While other sections such as *Film, Netzpolitik* [Network Policy] or *Schule* [School] were able to define themselves with more of an objective-material focus or a specific occupational field, interest in the *Qualitative Forschung* [Qualitative Research] section was limited to certain phases in the students' and young academics' lives or qualifications. This meant that the members of the research group were particularly keen to participate actively in the group during their Bachelor or Master's theses or their PhD dissertations. But this rather "pragmatic" association with the research group nevertheless hampered its work as a permanent, active group.

Out of this desire on the part of the students to participate and the idea of consolidating the research group over a longer period of time by setting up a *common project*, a plan was forged to discuss current research strategies and methods not only in personal exchanges at conferences and in workshops, but also to do so in *written* form. A research *workshop* was to be established – a "place" to discuss, work on and "hone" common topics of interest and new (research) strategies. It was intended to be a place with the potential for growth.

Engaging in collaborative work on a publication project has several advantages: Firstly, there is a "common topic" – a *project* for the research group. Secondly, it initiates an *ongoing* process, not least because the aim – namely to map out media-pedagogical research strategies, approaches and methods in their full breadth – is so all-encompassing. Thirdly, in contrast to physical meetings, the members of the research group are not bound to a specific time and place, a particular advantage as arranging a common time and place for large groups of people poses a significant challenge for any large group.¹³ And finally, fourthly, it soon became clear that the collaborative work on the publication would give rise to further physical meetings, symposia and workshops, such as the workshop which took

¹³ The *Qualitative Forschung* [Qualitative Research] research group currently has a membership of just over 400, with members spread across Germany and (esp. German-speaking) Europe.

place as part of the GMK *Fora for Communication Culture* in Cologne in 2015, a pre-conference *Media Pedagogy meets...Visual Sociology* which took place as part of the autumn conference of the Media Pedagogy section of the German Educational Research Association (GERA/DGfE) and the Media Pedagogy section of the Austrian Association of Research and Development in Education (ÖFEB), as well as a further workshop that took place as part of the 2017 GMK *Fora for Communication Culture* in Frankfurt am Main.

2.2 Publishing Strategy

This project challenged its contributors to conduct their studies not with the aim of presenting their results or with an eye to acquiring funding, but to direct the focus of their work onto the *how* of the *research process*. My initial assumption was that it would be anything but easy to enlist the support of academics who describe and discuss their work with respect to methods – especially as this type of activity is not usually at the centre of focus in studies. In the first instance, our intention was to create a small and selective “snapshot” of media-pedagogical research by using selected examples, but my small editorial team and I were soon overwhelmed by the number of responses to our first call for submissions.

One aspect that might have contributed to the large number of responses might well have been the publishing *strategy* we had chosen, and its associated potential for discussing and disseminating the texts: Firstly, students and young researchers alike were to be provided with the simplest and freest possible access to all the articles, in order to allow them to use them in support of their qualifications. Secondly, there was a genuine desire to stimulate discussion about innovative approaches, strategies and methods. The intention was to make access to the texts and all related networking opportunities as easy as possible. These intentions were best served by publishing under a *creative commons* licence and using an *open access website* which offers convenient options for reading and downloading materials, and which delivers ways of commenting on and discussing issues online.

Publications in book form are still accorded a high degree of status in scientific communities and usually serve to attract contributors more easily

if a printed volume is to result from their efforts. The idea of *unifying* both publishing methods was conceived of quickly, but the challenge of bringing the plan to fruition threw up three main problems: a) We needed to find an appropriate *publisher* which was not only suited to the project, but which was also open to the risk of *ex ante* publication; b) we had to select a suitable *licence model* that allowed for the texts to be accessed and used in academic contexts, but which did not present the authors or the publishers with predictable difficulties in the sense of securing the entire project for the future; c) we then had to *explain*¹⁴ this publishing strategy to all contributors, as it remains relatively unusual. Ultimately, we chose to publish the physical book with the reputable publisher *kopaed* in Munich, with which I have shared many years of fruitful collaboration, and which declared itself open to our planned venture.

The decision in favour of *creative commons* licence CC BY-NC-SA 4.0¹⁵ was taken following intensive discussions in which typical user scenarios in research and teaching, and at conferences and meetings, were assessed. The licence chosen provided the greatest possible freedom to users whilst also giving the authors the necessary protection and recognition for their intellectual work. Although one core aim of the project was to provide

¹⁴ Advertising for our rather unusual publishing strategy was aided by the established contacts belonging to the GMK's *Qualitative Forschung* [Qualitative Research] research group, for which I (together with Benjamin JÖRISSEN) have acted as spokesperson since 2011. These contacts include regular symposia and workshops which take place within the annual *GMK fora for Communication Culture*, as well as comprehensive mailing lists which include virtually all Media Pedagogy researchers.

¹⁵ Licence CC BY-NC-SA 4.0 permits the sharing, i. e. the duplication and distribution of the material in any given format or medium, as well as its alteration, meaning users can amend it and add to it. However, its use and re-use are conditional on the following: a) The "BY" attribute indicates that suitable information regarding copyrighting and rights (citing names) is required – this means that the authors and origins of the texts must be named – together with a declaration about whether any changes have been made to them. b) The abbreviation NC (Non-Commercial) means that the material cannot be used for commercial purposes except by the publishing house chosen by the editor. c) The abbreviation SA (Share-Alike) points to the idea of the *creative commons*, in which all alterations and further development of the published methods-related workshop articles may only be distributed under the licence covering the original (for further information see inter alia creativecommons.org/share-your-work/licensing-types-examples).

young academics with free and easy access to high-quality materials, it is at one and the same time the responsibility of the publisher to protect all of the authors from the improper use of their intellectual work. The *commercial* use of the texts is therefore not permitted without the express authorisation of the authors and the editor. Whilst this does represent something of a limitation on the idea of *open access*, it does (and this aspect is not to be underestimated) ensure that researchers will continue to contribute in the future, thereby ensuring the longevity of the project despite the low-threshold access to the texts.

3. Organising the Material

At some point, every collector seeks to organise their “finds” and give them a sensible *order* – this is as true for texts which discuss and describe the theories, strategies and methods of media-pedagogical research as it is for anything else. And so arises the urge to devote entire volumes from the research workshop to disciplinary *traditions* and their references (see chapter 1 and Kübler 2014, p. 42–47; Hartung/Schorb 2014, p. 8), to specific *knowledge interests and fields*¹⁶ or certain *research paradigms*¹⁷, *paths* or *techniques*. From the outset, it was nevertheless my desire largely to dispense with these constraining *restrictions* and *prescriptions* and instead to *present the plurality* of the approaches, strategies and methods on as equal

¹⁶ Typical fields of media-pedagogical research which can be divided by knowledge interests are primarily questions of a) personal development, social development, research on *socialisation* and *media appropriation*, b) research on *media literacy*, c) *practice research* (such as the generation and evaluation of practical knowledge and its related concepts, or research on media self-productions) and d) research on media education *learning arrangements* and *learning environments*, in the sense of the German term *Mediendidaktik* [“media didactics”] (see inter alia Hartung/Schorb 2014, p. 10–14; Niesyto 2014, p. 178–180; Hartung 2017, p. 248–253).

¹⁷ For example the differentiation between *interpretive*, *subject-related* and *qualitative* approaches (see Friebertshäuser/Lange/Prengel 2010; Flick/Kardorff 2012) and *empirical-quantitative* approaches or their targeted linking using (methods-) *triangulation* or *mixed-methods* approaches (see Johnson/Onwuegbuzie 2004; Gläser-Zikuda/Seidel/Rohlf/Gröschner/Ziegelbauer 2012; Moser 2014, p. 55 f. und 2018, p. 85–113; Ganguin/Gemkow/Treumann 2017, p. 125–154). The targeted linking of methods enables further forms of triangulation such as *data-triangulation*, *researcher-triangulation* or even *theory-triangulation* (see Denzin 1970, p. 300 f.).

a footing as possible. My guiding principle here was that the diversity of the issues should be reflected in the approaches and strategies which help to provide the answers to the questions being posed.

3.1 Dispensing with Systems and Categories

Bearing in mind the ongoing transformation in and the relatively young history of media-pedagogical research methods and their discussion, criticism and development (see inter alia Niesyto/Moser 2008, Editorial; Süss/Lampert/Wijnen 2011, p. 26; Seel/Hanke 2015, p. 900; Hartung-Griemberg 2017, p. 253), a conscious decision was taken to dispense with the *restrictive* systematisation and *prescriptive* categorisation of specific fields of research, research traditions and paradigmatic methods.¹⁸ Doing this, I fear, might only have served to stifle *innovative* approaches and any related discussion before they had even been noticed and given the chance to be improved and developed further. Indeed, it has been stated elsewhere that it is “neither sensible or productive, in discussing the state of research, to try and standardise it because the knowledge interests and approaches

¹⁸ The selection of the methods-related workshop articles proceeded in a largely *uncontrolled* manner through a public call. The reviewers decided to grant access to the workshop based not on contentual aspects but rather on qualitative criteria such as text comprehensibility and the actual usefulness of the submissions. In contrast, the *general* submissions were chosen according to specific criteria. These submissions were intentionally exempted from the self-imposed target of avoiding comparative classification and categorisation.

used in media-pedagogically-orientated¹⁹ research are too heterogeneous and multi-faceted” (Hartung/Schorb 2014, p. 7 f., English translation TK; see also Kübler 2014, p. 29–32; Hartung-Griemberg 2017, p. 248).

3.2 Points of Reference and Structural Elements

One further structural element was added – besides equipping all methods-related workshop articles with *recurring chapter headlines* wherever possible to achieve a standard overall structure – namely *indexing tags*, in order to support improved referencing and searching on the online database. The tags in the print version, which supplement the foregoing German and English-language abstracts, serve to allow for the quick indexing and filing of the contributions. Several seminars²⁰ showed that the indexing tags – in combination with the short abstracts – were already a relatively good way of referencing texts within a short space of time (e. g. for an individual session). It should therefore still be possible for students writing their theses and dissertations who are in search of support and inspiration, as well as instructors who are looking for appropriate texts for their courses, to find what they are looking for despite the absence of ordering categories and overarching structures.

¹⁹ The quotation “media-pedagogically-orientated research” is taken from a 2014 volume (Hartung/Schorb 2014, p. 8, English translation and italics TK). It was included in the current sixth edition of *Grundbegriffe Medienpädagogik* [Fundamental Terms of Media Pedagogy] as “Media-Pedagogical Research” (see Schorb/Hartung/Dallmann 2017, p. 247–253; Knaus 2017b, p. 85) although the previous edition did not include this as a basic term (see Hüther/Schorb 2005), placed it under “Medienforschung” [Media Research] and on a par with “Qualitative Medienforschung” [Qualitative Media Research] (see Hüther/Schorb 2005, p. 253–256; Mikos/Wegener 2005). In my view, the fact that it has been given its own entry, and has developed enough to dispense with the adjective “orientated” indicates a (in my view long overdue) growing self-confidence among the media-pedagogical community: a self-confidence born from being more than a mere “appendage” to educational science, and being a (self-)confident *discipline* with *genuine research interests* and *specific strategies*. Not least for this reason and accordingly intentionally, the publication project described here is *not* described as a “workshop of media-pedagogically-orientated research”.

²⁰ Including some conducted with students in the Master’s programme *Empirical Education Research* at the RWTH Aachen and at the University of Erlangen-Nuremberg.

A decision was also taken to dispense with the customary short summary of contributions in this introduction, because each of the articles is already furnished with an introductory English and German abstract.

4. Criticism and Further Development

This project has aimed not only to compile the theories, approaches and methods which enrich the research landscape of Media Pedagogy, but also to intensify related critical discussion of methods and methodology. This dialogue is intended to advance development of methods and their quality assurance, and also to increase the profile of less well-known approaches, methods and techniques. It is hoped that these approaches will then be carried forward by their broader application and the experience gained in research practice. It is with this in mind that the possibility to submit *feedback*, comment critically and engage in dialogue has been incorporated into every level of the publication project:

a) Upon submission of an exposé for a methods-related workshop article, two²¹ *independent reviews* are compiled. In accordance with the aims of the project and to combat the danger of “mainstreaming”, the main selection criteria in the minds of the reviewers have been the degree to which the approach and the method used or described in the article open up the potential to further media-pedagogical knowledge, advance the development of its theories, unite theory and practice through research, and evaluate or discuss Media Pedagogy in practice. Additionally, the reviewers have examined whether the methods-related workshop article was described in such a way as to suggest it would be of benefit to students and aspiring young researchers.

b) During the research and writing process, interested authors have had access to support via *critical friends* (see Costa/Kallick 1993) who have provided them with individual, collegial feedback.

²¹ If the reviews are different, then a third report is commissioned.

c) Upon completion of the first draft, the *editorial team* have redacted the texts and checked them to ensure the greatest possible intelligibility, signposting for the reader as well as adherence to editorial standards and the standardised structure (see chapter 3.2), which is intended to assist the reader in navigating his or her way around the often highly diverse contributions. This feedback has frequently culminated in at least one round of revisions which has improved the texts' intelligibility and practical applicability.

d) In addition, each methods-related workshop article has received a *critical appraisal* from its mentors (e. g. in the case of dissertations or other theses) or its *critical friends*, or a *critical self-reflection* by the researcher. These critical introspectives have transpired to be particularly interesting sources of further practical research experience, obstacles and anecdotes. This explains why several articles have both a critical appraisal as well as a reflection of the researcher's own thoughts.

e) Besides these feedback and discussion options readers are invited to appraise and criticise the articles *online* using the comment function. In order to submit a comment, contributors need only register and authenticate by email. Whilst this has represented something of an obstacle to free and open discussion, it is unfortunately unavoidable in order to prevent inappropriate use and posts by bots. The comment function was not used excessively throughout the first six months (prior to this publication) – as was to be expected (see inter alia Nielsen 2006 on the *90-9-1 rule* on the participation of members in social communities). Nevertheless, we hope that the print version of our publication and the wider dissemination of the texts will kindle greater interest in using the feedback options on the internet platform.

f) We also hope that the discussion of helpful approaches and methods does not ebb away; with this in mind, the past two years have seen the organisation of several events which have sought to present the project and its initial results in a variety of contexts: In universities this has been within research-orientated events (especially in MA programmes and Master's or PhD colloquia); two "speed-dating" events on research methods by the research group *Qualitative Forschung* [Qualitative Research] as part of

the GMK fora in Cologne (2015) and in Frankfurt am Main (2017), as well as interdisciplinary symposia in the new series *Media Pedagogy meets...* for example as part of the joint autumn conference (2016) between the Media Pedagogy sections of the GERA/DGfE and the ÖFEB at the University of Vienna.

The first chapter points out the positive aspects of absorbing new ideas from various disciplines and reworking and applying them to the field of education: It is in this way that Media Pedagogy as a *fractured-porous discipline* (see chapter 1) gains interdisciplinary inspiration from its neighbouring disciplines – something of particular importance because “complex spheres of social activity [...] can only be explored and explicated using interdisciplinary, multiple-method combinations” (Kübler 2014, p. 48, English translation TK). This poses the challenge of maintaining and preserving an overview of this diverse and heterogeneous field of research. This project also aims to assist in this respect. Perhaps the intensification of interdisciplinary collaboration with respect to helpful approaches and innovative methods will lead to something new for Media Pedagogy – namely the development of especially well-suited approaches and methods, taking these forwards collaboratively, and in doing so enriching the discussion of the neighbouring disciplines’ theories, methods and approaches as well.

5. Outlook and Thanks

This project has been and continues to be supported by numerous people, without whose backing and support it would never have come into being (certainly not in its current form). Whilst all contributors and supporters of the project undoubtedly deserve an individual word of thanks, I regret that this is not possible in the space available here.

My heartfelt thanks go to all of my colleagues who spread word of this project in their own academic circles and thereby ensured that the response to the first call was so overwhelming that what was first conceived of as an informal exchange of ideas needed to be placed on a more solid financial and organisational footing (see newsblog at forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de/newsblog). My thanks go to the inner circle of the *Qualitative Forschung* [Qualitative Research] research group at the GMK and the members of the Media Pedagogy section at the GERA/DGfE who as reviewers and critical friends worked tirelessly evaluating exposés in a respectful and constructive manner (see chapter 4) and offered dedicated support to a number of the methods-related workshop submissions.

No publication project can do without highly-motivated authors who, in the case of this project, not only presented and explained the theoretical basis and methods underlying their studies, but who also in many cases subjected them to critical self-reflection and opened them to critical scrutiny by the community (see chapter 4). This is not only strenuous and time-consuming – it also takes courage to (re-)open one's work to scrutiny and criticism.

Particular thanks go to Professor Dr. Gerhard TULODZIECKI (University of Paderborn), who not only contributed a methods-related workshop article and an additional general submission to the project, but who also – in his role as a wise and patient adviser – provided invaluable assistance to me at all times. Professor Dr. Horst NIESYTO (University of Education, Ludwigsburg) was also an indispensable supporter of this project: He encouraged his numerous doctoral candidates to participate and also contributed a general submission. I would also like to thank my broader professional circle as well as our university management, especially my colleague at the FTzM and Vice President Research and Further Education of our university, Professor Dr. Ulrich Schrader, for allowing me the creative freedom to conduct my

work, for our weekly exchanges and for the mutual support which we have provided each other for almost two decades now.

My most extensive thanks go to my colleagues and assistants at the University of Erlangen-Nuremberg and the FTzM Frankfurt am Main, most prominently Dr. Susann HOFBAUER and Dr. Katrin VALENTIN (Erlangen-Nuremberg) – and especially Nastasja MÜLLER, M. A. and Olga ENGEL, M. A./MBA (Frankfurt am Main), whose organisation of the project and the editing process was truly remarkable. Thanks also go to the IT specialist, web developer and graphic designer on the Frankfurt team – Marc MANNIG, Fabian LAMBA and Kamil SKIBA – who designed the literature database, the printed materials and the project website with a high degree of technical sophistication and highly appealing graphics, as well as Carolin HAHN and Robert MURPHY for their help in support of the editorial team with their unerring eye for important detail and language instincts.

A big thank you also goes to my publisher, Dr. Ludwig SCHLUMP, with whom I have already shouldered a number of projects thanks in no small measure to his reassuringly calm and cooperative manner. This project represents a particular risk for a publisher, because the methods-related workshop articles were placed online and opened to critical scrutiny *before* entering the printing process – as it should be in a research workshop. I am particularly indebted to my publisher for the opportunity – and his (by no means self-evident) willingness – to promote open access in the scholarly context, thereby fostering academic debate.

Last but not least I extend my thanks to the students in Frankfurt am Main and Erlangen-Nuremberg who attended my seminars, wrote theses under my aegis and who complained with great tenacity year after year that there was no appropriate (and freely accessible) literature which might serve as a theoretical, methodical or practical template for their own projects (see chapter 2.1). In doing so it was they who laid the foundation for this project – which we hope will now, albeit with a small delay, serve to grant them their wish.

Literatur | Literature

- Anfang, Günther/Brüggen, Niels (2009): Wie gut ist Medienpädagogik (Editorial), in: merz, 53. Jg., Heft 3, S. 10–11
- Ayaß, Ruth/Bergmann, Jörg (2006): Qualitative Methoden der Medienforschung, Reinbek: Rowohlt
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa
- Baacke, Dieter/Kübler, Hans-Dieter (1989): Qualitative Medienforschung – Konzepte und Erprobungen, Tübingen: Max Niemeyer
- Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia (2003): Jahrbuch Medienpädagogik 3, Opladen: Leske+Budrich
- BAK – Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen, Bonn: BAK
- Brosius, Hans-Bernd/Haas, Alexander/Koschel, Friederike (2012): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung, Wiesbaden: Springer VS
- Brüggen, Niels (2009): Fragen an eine medienpädagogische Evaluationsforschung, in: merz, 53. Jg., Heft 3, S. 20–23
- Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (2014): Subjektkonstruktionen im Kontext digitaler Medien, in: Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (Hrsg.): Digitale Subjekte, Bielefeld: transcript
- Costa, Arthur L./Kallick, Bena (1993): Through the Lens of a Critical Friend, in: Educational Leadership, 51. Jg., Heft 2, S. 49–51
- Denzin, Norman K. (1970): The Research Act in Sociology. A Theoretical Introduction to Sociological Methods, London: Butterworth-Heinemann
- Fleischer, Sandra/Hajok, Daniel (2016): Einführung in die medienpädagogische Praxis und Forschung. Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld der Medien, Weinheim/Basel: Beltz
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst (2012): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München: Juventa

- Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (2013): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung, Weinheim: Juventa
- Ganguin, Sonja/Gemkow, Johannes/Treumann, Klaus-Peter (2017): Methodentriangulation in der medienpädagogischen Forschung: Von agonalen Paradigmen zu einer methodologischen Synergie, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 1], München: kopaed, S. 125–154
- Gläser-Zikuda, Michaela (2017): Qualitative Inhaltsanalyse in der medienpädagogischen Forschung, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 1], München: kopaed, S. 97–123
- Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (2012): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung, Münster: Waxmann
- Großberger, Nicole/Groß, Madlen/Knaus, Thomas (2015): Medienerzieherische Grundbildung in der Vorschule. Eine explorative Studie, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 4), München: kopaed, S. 173–190
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd (2014): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 7–24
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (2014): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS
- Hartung-Griemberg, Anja (2017): Medienpädagogische Forschung, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, S. 247–253
- Hoffmann, Dagmar (2013): Das Sozialisationsprimat und der Identity Turn – Mediales Handeln und Subjektentwicklung, in: Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reißmann Wolfgang (Hrsg.): Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik, München: kopaed, S. 41–56

- Hug, Theo (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (4 Bände), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hug, Theo (2003/2017): *Medien – Generationen – Wissen. Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung – dargestellt am Beispiel der Frage nach dem Weltwissen globaler Mediengenerationen*, in: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3*, Opladen: Leske+Budrich, S. 13–26 [Onlinedokument: dx.doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.02.X, aufgerufen am 28. September 2017]
- Hurrelmann, Klaus (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*, Weinheim und Basel: Beltz
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (2005): *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München: kopaed
- Jäckel, Michael (2005): *Mediensoziologie. Grundfragen und Forschungsfelder*, Wiesbaden: Springer VS
- Jarren, Otfried/Wassmer, Christian (2009): *Medienkompetenz. Begriffsanalyse und Modell*, in: *merz*, 53. Jg., Heft 3, S. 46–51
- Johnson, R. Burke/Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in: *Educational Researcher*, Band 33, Nr. 7, S. 14–26 [Onlinedokument: journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X033007014, aufgerufen am 28. September 2017]
- KBoM – Initiative Keine Bildung ohne Medien (2011): *Bildungspolitische Forderungen – Medienpädagogischer Kongress 2011* [Onlinedokument: www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf, aufgerufen am 28. September 2017]
- Keiner, Edwin (2015): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte*, in: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–34
- Keiner, Edwin (2017) *Didaktik – Bildung – Technik – Kritik. Medienpädagogik und Antinomien der Moderne*, in: *MedienPaedagogik*, Heft 27, S. 270–286 [Onlinedokument: www.medienpaed.com/issue/view/33, aufgerufen am 02. Mai 2017]

- Klafki, Wolfgang (1973): Handlungsforschung im Schulfeld, in: ZfPäd, Jg. 19, Heft 4, S. 487–516
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt [Onlinedokument: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf, aufgerufen am 28. September 2017]
- Knaus, Thomas (2016): Digital – medial – egal?, in: Brüggemann, Marion/Knaus, Thomas/Meister, Dorothee (Hrsg.): Kommunikationskulturen in digitalen Welten – Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung, München: kopaed, S. 99–130
- Knaus, Thomas (2017a): Pädagogik des Digitalen. Phänomene – Potentiale – Perspektiven, in: Eder, Sabine/Micat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command, München: kopaed, S. 49–68
- Knaus, Thomas (2017b): Medienpädagogik 6.0 – ein überfälliges Update, in: merz, 61. Jg., Heft 5, S. 85–87
- Knaus, Thomas (2017c): [Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion – Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur schulischen Medienbildung und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft, in: MedienPaedagogik, Heft 30 [eingereicht]
- Knaus, Thomas (2018): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 2], München: kopaed [im Erscheinen]
- Knaus, Thomas (2019): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 3], München: kopaed [im Entstehen]
- Knaus, Thomas/Engel, Olga (2015): (Auch) auf das Werkzeug kommt es an – Technikhistorische und techniktheoretische Annäherungen an den Werkzeugbegriff in der Medienpädagogik, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 4), München, kopaed, S. 15–57
- Knaus, Thomas/Meister, Dorothee M./Tulodziecki, Gerhard (2017): Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards [Onlinedokument: www.medienpaed.com/article/view/597, aufgerufen am 24. Oktober 2017]

- Knaus, Thomas/Valentin, Katrin (2016): Video-Tutorials in der Hochschullehre – Hürden, Widerstände und Potentiale, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): Wi(e)derstände – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Band 5 der fraMediale-Reihe), München: kopaed, S. 151–171
- Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (2014): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften, Wiesbaden: Springer VS
- Krotz, Friedrich (2016): Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik. Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes, in: Brüggemann, Marion/Knaus, Thomas/Meister, Dorothee (Hrsg.): Kommunikationskulturen in digitalen Welten – Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung, München: kopaed, S. 19–42
- Kübler, Hans-Dieter (1989): Medienforschung zwischen Stagnation und Innovation. Eine Skizze des Diskussionsstandes aus der Sicht qualitativer Forschung, in: Baacke, Dieter/Kübler, Hans-Dieter (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen, Tübingen: Max Niemeyer, S. 7–71
- Kübler, Hans-Dieter (2014): Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate, in: Hartung, Anja, Schorb/Bernd, Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 27–53
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz – Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–41
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive, Wiesbaden: Springer VS
- Maurer, Björn/Reinhard-Hauck, Petra/Schluchter, Jan-René/von Zimmermann, Martina (2013): Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft (Festschrift für Horst Niesyto), München: kopaed
- Meusburger, Peter (2009): Räumliche Disparitäten des Wissens, in: Hey, Marissa/Engert, Kornelia (Hrsg.): Komplexe Regionen, Wiesbaden: Springer VS, S. 209–229

- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch, Konstanz: UTB
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg: Lambertus
- Moser, Heinz (2001): Methodologische Forschungsansätze, in: MedienPaedagogik, Heft 3 [Onlinedokument: www.medienpaed.com/issue/view/3, aufgerufen am 28. September 2017]
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer VS
- Moser, Heinz (2014): Die Krise der Repräsentationen und ihre Folgen für die medienpädagogische Forschung, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 55–73
- Moser, Heinz (2015): Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum, in: von Groß, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 13–31
- Moser, Heinz (2018): Praxisforschung – eine Forschungskonzeption mit Zukunft, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 2], München: kopaed, S. 85–113 [im Erscheinen]
- Neubauer, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard (1979): Einleitung, in: Hagemann, Wilhelm/Neubauer, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard (Hrsg.): Medienpädagogik, Köln: Verlagsgemeinschaft Schulfernsehen
- Neuß, Norbert (2005): Fallstudien in der medienpädagogischen Forschung, in: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch, Konstanz: UTB, S. 152–161
- Nielsen, Jakob (2006): Participation Inequality. Encouraging More Users to Contribute [Onlinedokument: www.nngroup.com/articles/participation-inequality, aufgerufen am 28. September 2017]
- Niesyto, Horst (2007): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung, in: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin, Wiesbaden: Springer VS, S. 222–245

- Niesyto, Horst (2014): Medienpädagogische Praxisforschung, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 173–191
- Niesyto, Horst (2017): Visuelle Methoden in der medienpädagogischen Forschung. Ansätze, Potentiale und Herausforderungen, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 1], München: kopaed, S. 59–95
- Niesyto, Horst/Moser, Heinz (2008): Qualitative Forschung in der Medienpädagogik, in: MedienPaedagogik, Heft 14 [Onlinedokument: www.medienpaed.com/issue/view/14, aufgerufen am 28. September 2017]
- Othmer, Julius/Weich, Andreas (2015): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS
- Paus-Haase, Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel (2002): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potentiale, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (2000): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. Theorie und Methoden, München: kopaed
- Petko, Dominik (2010): Praxisorientierte medienpädagogische Forschung. Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik, in: Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, S. 245–258
- Preußler, Annabel/Kerres, Michael/Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik. Methodische Implikationen und Perspektiven, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 253–274
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung, in: Unterrichtswissenschaft, Jg. 33, Heft 1, S. 52–69

- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2014): Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 75–89
- Sander, Uwe/von Groß, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (2008): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer VS
- Schäffer, Burkhard/Pietraß, Manuela (2010): Qualitative Medienforschung in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München: Juventa, S. 575–587
- Schorb, Bernd (2006): Argumente für eine integrale Medienpädagogik, in: Theunert, Helga (Hrsg.): Bilderwelten im Kopf, München: kopaed, S. 17–21
- Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (2017): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed
- Schweer, Martin K. W. (2001): Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Seel, Norbert M./Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende, Berlin/Heidelberg: Springer VS
- Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (2007): Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (Jahrbuch Medienpädagogik 6), Wiesbaden: Springer VS
- Spanhel, Dieter (2013): Der Prozess der Identitätsbildung in mediatisierten Alltagswelten, in: Wijnen, Christine W./Trültzsch, Sascha/Ortner, Christine (Hrsg.): Medienwelten im Wandel, Wiesbaden: Springer VS, S. 79–94
- Süß, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2011): Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer VS
- Sutter, Tillmann (2007): Zur Bedeutung kommunikativer Aneignungsprozesse in der Mediensozialisation, in: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion, Wiesbaden: Springer VS, S. 131–145
- Theunert, Helga (2008): Qualitative Medienforschung, in: Sander, Uwe/von Groß, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer VS, S. 301–306

- Theunert, Helga (2009): Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien, München: kopaed
- Tulodziecki, Gerhard (1981): Einführung in die Medienforschung, Köln: VGS
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, in: Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, S. 11–39
- Tulodziecki, Gerhard (2017a): Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik, in: merz, 61. Jg., Heft 3, S. 59–65
- Tulodziecki, Gerhard (2017b): Diskurs als konstituierende Grundlage der Medienpädagogik und Folgerungen aus systemtheoretischer Sicht, in: MedienPaedagogik, Heft 29, S. 35–51 [Onlinedokument: www.medienpaed.com/article/view/434, aufgerufen am 28. September 2017]
- Tulodziecki, Gerhard (2017c): 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 (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 1], München: kopaed, S. 155–179
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2014): Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 213–229
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): Gestaltung von Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2018): Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 2], München: kopaed, S. 59–84 [im Erscheinen]

- Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik, Weinheim/Basel: Beltz
- Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (2010): Handbuch Mediensozialisation, Wiesbaden: Springer VS
- von Groß, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (2015): Medienpädagogik – ein Überblick, Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Weiß, Corinna/Wick, Sebastian/Knaus, Thomas (2015): Digitale Tafeln im Unterricht. Fragen an Schülerinnen und Schüler, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 4), München: kopaed, S. 157–171

Lizenz

Dieser Beitrag steht mit dem Einverständnis des Verlags unter folgender Creative Commons Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 ([creativecommons.org](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)) und darf unter den Bedingungen dieser freien Lizenz genutzt werden.