

# Medienpädagogische Praxisforschung

Horst Niesyto

Preprint-Version (siehe Hinweis am Textende)

## Abstract

*Der folgende Beitrag versucht zunächst eine Annäherung zu Gegenstand und Ansätzen von Praxisforschung und eine Einordnung in das Gesamtfeld medienpädagogischer Forschung. In Zusammenhang mit einer größeren Breitenwirksamkeit und Nachhaltigkeit medienpädagogischer Aktivitäten, die auf dem medienpädagogischen Kongress (Berlin 2011) gefordert wurden, stellt sich auch die Frage nach der Verstärkung einer systematischen Praxisforschung – Praxisforschung sollte künftig zu den Kernbereichen medienpädagogischer Forschung gehören. In einem weiteren Schritt werden ausgewählte Aspekte bisheriger Studien medienpädagogischer Praxisforschung im Teilbereich aktive Medienarbeit bilanziert. Dabei können Punkte benannt werden, die die Relevanz dieses Forschungsbereichs verdeutlichen.*

## Gegenstand und Ansätze medienpädagogischer Praxisforschung

Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung sind *pädagogisch* arrangierte Bildungs- und Lernprozesse mit Medienbezug. Im Fokus des Interesses stehen die systematische Begleitung, Dokumentation, Analyse und Auswertung medienpädagogischer Aktivitäten und Prozesse in verschiedenen Handlungsfeldern. Hierzu gehören insbesondere mediendidaktische Lernarrangements, Projekte im Bereich der aktiv-produktiven Medienarbeit sowie medienerzieherische /-bildnerische Aktivitäten. Es geht um professionelle Beobachtung und Selbstbeobachtung und um die Gewährleistung einer hinreichenden Distanz bei der Dokumentation und Auswertung von Praxisaktivitäten. Medienpädagogische Praxisforschung lässt sich grundsätzlich aus zwei unterschiedlichen Perspektiven heraus entwickeln:

- a) Aus der *Binnenperspektive* von Praktiker/inne/n, die ihre eigene Praxis selbst beobachten, reflektieren und evaluieren. Formen einer professionellen Selbstbeobachtung sind wichtig, um vorhandene Konzepte und Aktivitäten vertieft zu reflektieren und zu optimieren. Diese Formen der Selbstbeobachtung (und Selbstevaluation) zielen in der Regel nicht auf Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs. Es ist eine wichtige Aufgabe in der medienpädagogischen Alltagspraxis, Formen reflexiver und systematischer Selbstbeobachtung zu stärken, z. B. durch Notizen in Projekttagbücher und Projektjournale entlang von Beobachtungsleitfragen oder durch Selbstanalysen (Moser 2012: 85 ff.).
- b) Aus der *Außenperspektive* von Wissenschaftler/inne/n, die medienpädagogische Praxis begleiten, dokumentieren, analysieren und evaluieren. Hierzu gehören Formen einer Praxisforschung, die in unterschiedlicher Akzentuierung theoriegeleiteter, hypothesenorientierter, explorativer, entwicklungsorientierter oder evaluativer Ansätze medienpädagogische Praxis mit wissenschaftlich anerkannten Methoden begleiten und auswerten und das gewonnene Wissen in die Sprache des Praxissystems rückübersetzen.

Während die Binnenperspektive von Praxissystemen vor allem auf Brauchbarkeit, auf nützliches und verwertbares Handlungswissen abzielt, operieren Wissenschaftssysteme „im Modus der Suche von Wahrheit“ und einem damit verknüpften Erkenntnisgewinn (Moser 2012: 10). Wenngleich Praxis- und Wissenschaftssystem zwei unterschiedliche Systeme sind, so ist es doch wichtig zu betonen, dass eine Forschungspraxis in beiden Systemen möglich ist und dass es forschungsbezogene Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen beiden Systemen gibt.

Eine professionelle Praxis, die das eigene Praxisfeld beobachtet und nach Erkenntnissen und Problemlösungen sucht, kann zum Bestandteil von Praxisforschung werden, wenn eine Reflexions- und Forschungskultur systematisch betrieben wird. Entsprechende Praxisforschungs- und Evaluationsprojekte können auf der Basis einer professionellen Selbstbeobachtung wichtige Erkenntnisse aus der Binnenperspektive zu Tage fördern. Zum anderen eröffnet die Außenperspektive, die eine größere Distanz zu alltäglichen Praxisroutinen ermöglicht, oft neue Einblicke und Erkenntnisse, die aus der Binnenperspektive so nicht entwickelt werden. Hinzu kommen bei Wissenschaftler/inne/n spezielle Kenntnisse und Erfahrungen im Einsatz von Forschungsmethoden und die Möglichkeit, sich auf die Forschungsaufgaben zu konzentrieren.

Praxisforschung eröffnet zugleich vielfältige Chancen für die forschungsbezogene Zusammenarbeit von Praktiker/inne/n und Wissenschaftler/inne/n. Diese können von der phasenweisen Begleitung alltäglicher Praxisaktivitäten über Formen einer formativen, responsiven Evaluation spezieller medienpädagogischer Entwicklungsprojekte (z. B. Spanhel 1999) bis hin zu kontinuierlichen Formen der Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft reichen, wie es z. B. das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis seit vielen Jahren mit verschiedenen Projektpartnern realisiert (vgl. [www.jff.de](http://www.jff.de)). An den Hochschulen entwickeln sich verstärkt Formen forschenden Lernens: Studierende erhalten bereits vor Abschlussarbeiten Möglichkeiten, erste Erfahrungen in Forschungsfeldern zu sammeln. So können z. B. Studierende in forschungsbezogenen Projektseminaren zu einer ausgewählten Fragestellung Recherchen durchführen, eine kleine Feldstudie konzeptionieren und exemplarisch eine passende Erhebungs- und Auswertungsmethode kennenlernen und erproben. Dies lässt sich auch mit medienpädagogischen Praktika und einer späteren Abschlussarbeit verknüpfen und zeitlich intensiver gestalten. Wichtig ist, dass die Studierenden eigene Gestaltungsräume haben – von der Auswahl der Fragestellung über die Bestimmung und Eingrenzung des Forschungsgegenstandes und der Methoden bis hin zur Form der Auswertung und Präsentation der Befunde.

Die *Evaluation* medienpädagogischer Aktivitäten und Projekte kann der medienpädagogischen Praxisforschung als ein Teilbereich zugeordnet werden. Im Zentrum stehen Fragen nach der erfolgreichen Umsetzung (Realisierbarkeit) und Bewertung von Konzepten, Maßnahmen, Projekten. Ähnlich wie bei Evaluationsstudien allgemein lassen sich unterschiedliche Formen und Merkmale der Evaluation unterscheiden: formativ/summativ, intern/extern, distanziert/interaktiv, wissenschaftlich/pragmatisch (vgl. Moser 2012: 40). Responsive, dialogisch angelegte Evaluationen sind wichtig, um den unterschiedlichen Beteiligungsgruppen (Projektteilnehmer/inne/n, Mitarbeiter/inne/n, Leitungspersonal etc.) und deren Erfahrungen und Sichtweisen gerecht zu werden. Sie erfordern einen hohen Aufwand, wenn sie mit Entwicklungsarbeit verknüpft sind, d. h. der Untersuchungsgegenstand schrittweise interaktiv entwickelt wird (vgl. Spanhel 1999).

Bei Evaluationsstudien umstritten ist die Frage der „Messbarkeit“ von Medienkompetenzbildungsprozessen. Einerseits gibt es die Erwartung von Bildungsadministrationen und Geldgebern, medienpädagogische Projekte in formalen und non-formalen Bildungskontexten im Hinblick auf ihren Erfolg und ihre Wirksamkeit zu prüfen und zu bewerten. Aus pädagogischer Sicht wird zu Recht eingewendet, dass kurzzeitige Effekte nicht das Kriterium von Erfolg sein können und Bildungsprozesse Zeit benötigen, insbesondere wenn es um medienvermittelte Dimensionen der Persönlichkeits- und Identitätsbildung, der Auseinandersetzung mit eigenen Orientierungs- und Deutungsmustern geht. Andererseits erscheint es notwendig, insbesondere in formalen Bildungskontexten, regelmäßig zu evaluieren, inwieweit medienpädagogische Angebote durchgeführt werden und welche Qualität diese Angebote haben (vgl. zur schulischen Medienbildung u. a. Schulz-Zander, Eickelmann, Moser, Niesyto & Grell 2012). Hier gibt es einen Bedarf, sich über Qualitätskriterien – auch jenseits kurzfristiger Wirksamkeit – intensiver zu verständigen und zu versuchen, zentrale Dimensionen medienpädagogischer Qualitätsentwicklung und -sicherung zu definieren. Gerade in der schulischen Medienbildung ist dies eine wichtige Aufgabe, um medienpädagogische Themen nachhaltig zu verorten.

Von einer evaluationsbezogenen Praxisforschung zu unterscheiden ist eine *entwicklungsorientierte* Praxisforschung. Hier geht es primär um die gezielte Entwicklung medienpädagogischer Maßnahmen und Programme entlang praktisch und theoretisch relevanter Fragestellungen.<sup>1</sup> Forschungsprojekte dieser Art knüpfen an Formen der Aktions- bzw. Handlungsforschung an (vgl. Moser 1995): Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen verständigen sich über eine Problemstellung und Forschungsfrage und führen ein Praxisforschungsprojekt von der Planung bis zur Auswertung gemeinsam durch. Im Unterschied zu Top-down-Entwicklungsprojekten wird auf eine dialogische und partizipative Forschungspraxis gesetzt und die Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen, pädagogischen Fachkräften und auch Studierenden (forschendes Lernen) gefördert. In kritischer Reflexion bestimmter Varianten der Aktionsforschung (u. a. Moser 1995, 2011) und des „Design-based Research“<sup>2</sup> (u. a. Reinmann 2005) ist festzuhalten, dass die Zusammenarbeit zwischen den genannten Akteur/innen nicht dazu führen darf, unterschiedliche Sichtweisen und Interessen zu verwischen – Nähe und Distanz zwischen den verschiedenen Akteur/innen sind auszubalancieren, u. a. dadurch, dass die unterschiedlichen Aufgaben und Rollen zu Beginn des Forschungsprozesses definiert und im Prozess der Forschung stets thematisiert und reflektiert werden: „Durch eine funktionale Trennung von Aufgabenstellungen kann m. E. die Komplexität der Probleme reduziert werden, ohne daß dadurch das Moment der Kooperation [zwischen Forscher/innen und Praktiker/innen, Anm. H. N.] prinzipiell in Frage gestellt werden muß“ (Moser 1995: 52).<sup>3</sup>

Inwieweit experimentelle Settings zu medienpädagogischer Praxisforschung zählen sollten, ist umstritten. Petko (2011) plädiert für die Verstärkung experimenteller medienpädagogischer Forschung in Anlehnung an traditionelle Experimentalstudien, wie sie vor allem aus der psychologischen Forschung bekannt sind (Petko 2011: 250ff.). Die mit diesem Forschungsansatz verbundenen Implikationen (u. a. werden Versuchspersonen unterschiedlichen Bedingungen ausgesetzt und das Vorgehen ist auf messbare Effekte fokussiert) werden von Petko zwar ansatzweise problematisiert (ebd.: 252); es bleiben jedoch viele kritische Fragen, insbesondere die Laborhaftigkeit dieser Studien und ihre Ferne von realen Alltagssituationen. Gleichwohl ist es Aufgabe medienpädagogischer Forschungsdiskurse, sich mit experimentellen Forschungsansätzen auseinanderzusetzen und zu prüfen, inwieweit z. B. Elemente für eine medienpädagogische Entwicklungsarbeit integrierbar sind.<sup>4</sup>

Wenn sich Medienpädagogik künftig der Aufgabe stellen möchte, eigenständiger Teil einer empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung zu werden, wird sie nicht umhin kommen, Qualitätsstandards für eine Medienkompetenzforschung zu entwickeln. Partizipative Praxisforschungsansätze könnten dazu beitragen, den Blick weg von einer output-orientierten Kompetenzforschung hin zu einer Forschung zu lenken, die die *Prozesse* der Kompetenzbildung in Zusammenhang mit vorhandenen Medienkompetenzen (von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen) und medienpädagogischen Bildungs- und Lernumgebungen untersucht und dabei einem umfassenden Verständnis von Medienkompetenz folgt (keine Reduktion auf medienkundliche und technisch-instrumentelle Fertigkeiten und Kenntnisse).

Die skizzierten Formen medienpädagogischer Praxisforschung existieren nicht in Reinkultur. Vielmehr gibt es unterschiedliche Akzentuierungen und Mischformen von mehr entwicklungs- und mehr evaluationsbezogenen Ansätzen. Medienpädagogische Praxisforschung umfasst auch Aspekte der Mediennutzungsforschung (z. B. medienbiografische, -ethnografische, -sozialisatorische Ansätze) insofern, als

<sup>1</sup> Siehe auch einzelne Beiträge in diesem Band, u. a. der Ansatz von Tulodziecki, Grafe und Herzig, der einer theoriegeleiteten, entwicklungsorientierten Praxisforschung zugeordnet werden kann, die zugleich evaluationsbezogene Aufgabenstellungen integriert.

<sup>2</sup> Design-based Research (DBR) ist ein forschungsmethodologischer Ansatz, der sowohl auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn als auch auf praktischen, anwendungsbezogenen Nutzen abzielt (vgl. Reinmann 2005).

<sup>3</sup> Fichten et al. (2011) verweisen in diesem Zusammenhang auf verschiedene Spannungsfelder, die in partizipativen Ansätzen der Praxisforschung zu beachten sind (ebd.: 48ff.). Vertiefend zur Analyse von Aktionsforschungsliteratur und zu wissenschaftlichen Standards in interaktiven Forschungsansätzen vgl. u. a. Wagner (2007).

<sup>4</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Beitrag von Tulodziecki, Grafe und Herzig in diesem Band.

Kompetenzbildungsprozesse nicht von den bereits erworbenen und vorhandenen Medienerfahrungen und Medienkompetenzen zu trennen sind. Diese Feststellung verweist zugleich darauf, dass medienpädagogische Praxisforschung zwar pädagogisch arrangierte Bildungs- und Lernprozesse mit Medienbezug zum zentralen Gegenstand hat, jedoch Zusammenhänge zwischen informellen, non-formalen und formalen Bildungs- und Lernkontexten stets beachten sollte.<sup>5</sup>

### **Zur Einordnung medienpädagogischer Praxisforschung im gesamten Forschungsfeld medienpädagogischer Forschung**

Medienpädagogische Praxisforschung ist ein Teilbereich medienpädagogischer Forschung. Medien und der Umgang mit Medien sind ein sehr komplexer Untersuchungsgegenstand. Es geht um ein breites Spektrum an Themen, Forschungsbereichen und -richtungen, die sich auch durch Interdisziplinarität auszeichnen:

*Medienpädagogische Forschung erfordert besondere Verknüpfungsleistungen, um theoretische und methodische Aspekte unterschiedlicher Disziplinen miteinander zu verbinden. Neben der Erziehungswissenschaft sind das besonders die Kommunikations- und Medienwissenschaften, die Entwicklungspsychologie sowie die Kinder- und Jugendsoziologie. Sinnvoll sind mehrperspektivische Zugänge sowie die Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Methoden. In der theoretischen Grundlegung der Forschungsprojekte sind meist mehrere Bezugsdiskurse zu berücksichtigen. (Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ 2011: 16)*

Medienpädagogische Forschung ist auf dem Hintergrund der sich ständig wandelnden Medienumwelten gefordert, die Mediennutzung und Mediensozialisation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kontinuierlich zu untersuchen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um die vorhandene Medienkompetenz in medienpädagogischen Konzepten berücksichtigen und gesellschaftliche Anforderungen an die Medienkompetenzbildung benennen zu können.

Grob lassen sich folgende Forschungsbereiche unterscheiden, die für die Medienpädagogik relevant sind:

- a) Forschung über die gesellschaftliche Medienentwicklung. Mit diesen Fragen hat sich die erziehungswissenschaftliche Medienpädagogik in den letzten Jahren viel zu wenig befasst: mit den Zusammenhängen von medientechnologischen, ökonomischen, politischen und sozialen Entwicklungen. In verschiedenen Medienaneignungsstudien (vgl. Punkt c) werden diese Zusammenhänge zwar angesprochen, aber meist nicht tiefergehend analysiert.<sup>6</sup>
- b) Eine eher quantitativ orientierte, auf repräsentative Aussagen abzielende medienwissenschaftliche Mediennutzungsforschung, z. B. die KIM- und JIM-Studien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011). Seit geraumer Zeit werden Grenzen traditioneller Mediennutzungsstudien deutlich, da sie die komplexen Prozesse der Medienaneignung in konvergenten Medienwelten nicht bzw. nur unzureichend fassen können (vgl. Kübler 2012). Auffällig ist, dass solche Studien verstärkt beginnen, qualitative Erhebungsmethoden zu integrieren. Leider gibt es

---

<sup>5</sup> Medienpädagogische Praxisforschung hat in ihren Untersuchungsdesigns selbstverständlich auch informelle Medienpraxen zu berücksichtigen, sofern diese bildungsrelevante Prozesse und Kontexte umfassen. Der Fokus in dem hier vertretenen Verständnis von medienpädagogischer Praxisforschung liegt auf *pädagogisch* arrangierten Lern- und Bildungsprozessen. In der Vergangenheit kam m. E. die systematische Untersuchung und Analyse von medienpädagogischen Interaktionen in verschiedenen Handlungsfeldern zu kurz.

<sup>6</sup> Mit dem Ansatz der „Mediatisierung“ (Krotz 2007; Krotz & Hepp 2012) und der „Medienkonvergenz“ (vgl. die JFF-Medienkonvergenz-Studien: [www.jff.de/?RUB\\_ID=5&NAV\\_ID=31](http://www.jff.de/?RUB_ID=5&NAV_ID=31)) liegen Konzepte vor, welche prinzipiell geeignet erscheinen, die Vermittlungsdimensionen zwischen der Dynamik gesellschaftlicher Medienentwicklungen und den Veränderungen des gesellschaftlichen Sozialisationsmodus aufzuzeigen (vgl. auch Wagner 2011; Schulz 2012). Aus medien- und kommunikationstheoretischer Perspektive vgl. in diesem Zusammenhang auch die Beiträge zu „Medialisierung“ von Meyen (2009) und zu „Mediendynamik“ von Rusch (2007).

bislang keine Studien, die systematisch die Mediennutzung in bildungsbenachteiligten Sozialmilieus im Sinne eines Monitorings erheben.<sup>7</sup>

- c) Eine stärker qualitativ orientierte Medienaneignungs- und Mediensozialisationsforschung, welche in unterschiedlichen methodischen Forschungssettings (teilweise auch unter Einbeziehung quantitativer Methoden) den Fokus auf Prozesse der Medienaneignung in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten legt (vgl. Theunert 2008). Hier hat sich die akademische Medienpädagogik in der Vergangenheit mit diversen Studien beteiligt und eine relativ breite Expertise entwickelt, in den letzten Jahren auch im Bereich der Aneignung digitaler Medien und medienpädagogisch motivierter Internetforschung.<sup>8</sup>
- d) Medienpädagogische Praxisforschung, die sich – neben den skizzierten Ansätzen – in verschiedene Teilbereiche, Handlungsfelder und Zielgruppen ausdifferenzieren lässt, z. B. in der frühkindlichen Bildung, in der schulischen Bildung, in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Hier entstanden vor allem in Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung von medienpädagogischen Modellprojekten mehrere Studien in unterschiedlicher Akzentuierung entwicklungs- bzw. evaluationsbezogener Aufgabenstellungen.<sup>9</sup> Insgesamt gibt es in diesem Bereich einen erheblichen Ausbau- und Förderbedarf; dies betrifft auch die finanzielle Ausstattung und Absicherung der Forschungsarbeit.
- e) Medienpädagogische Professionsforschung: Dieses Feld ist weitgehend ein Desiderat, sowohl was entsprechende Studien im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung als auch Studien in den einzelnen beruflichen Handlungsfeldern der Medienpädagogik betrifft (vgl. Hugger 2008).<sup>10</sup>

Hinzu kommen spezifische Forschungsfelder wie z. B. Visualität und Weltaneignung, Medien und Sprachförderung, Medien und Wertevermittlung oder zu forschungsmethodischen Aspekten (z. B. computergestützte Foto- und Videoanalysen), in denen medienpädagogische Expertise verstärkt einzubringen wäre (in Zusammenarbeit mit Bildwissenschaft, Sprachwissenschaft, ästhetischer Bildung, Philosophie/Ethik/Religion, Bildungsforschung).

Die Komplexität von Medialität und die damit verbundene Interdisziplinarität, unterschiedliche methodologische Grundorientierungen und Bezüge zu anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (z. B. der Allgemeinen Pädagogik, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik) führten dazu, dass Medienpädagogik als akademische Disziplin vielgestaltig ist. Gleichzeitig ist ein Segmentierungsprozess in der medienpädagogischen Forschung zu beobachten, der durchaus problematisch ist (vgl. den Beitrag von Grell in diesem Band). Medienpädagogik ist in dieser Situation gefordert, stärker Kernbereiche der Forschung zu definieren.

### **Zur Relevanz medienpädagogischer Praxisforschung und den Gründen für bisherige Versäumnisse**

Medienpädagogische Praxisforschung wurde bislang vor allem in Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten entwickelt, ist aber im Unterschied zur Mediensozialisations- und Medienaneignungsforschung noch kein vergleichbar etablierter Forschungszeitweig. Dies wird u. a. an folgenden Punkten sichtbar:

<sup>7</sup> Vgl. hierzu die Anregung auf den „Stuttgarter Tagen der Medienpädagogik“ 2012: [www.stuttgarter-tage.de/fileadmin/Archiv12/Niesyto.pdf](http://www.stuttgarter-tage.de/fileadmin/Archiv12/Niesyto.pdf)

<sup>8</sup> Die Anmerkungen Küblers (2012) zu den Schwierigkeiten, die diversifizierenden und entgrenzenden Rezeptionssituationen bei der Nutzung digitaler Medien methodisch kontrolliert zu erfassen, sind auch für qualitative Forschungsdesigns eine Herausforderung, die aktuell mehr Fragen als Antworten evoziert.

<sup>9</sup> Zu nennen sind u. a. verschiedene Forschungsprojekte des JFF (vgl. [www.jff.de](http://www.jff.de)) sowie wissenschaftliche Begleitforschungsprojekte an mehreren Hochschulen. Im Rahmen der Forschungsarbeit der Abteilung Medienpädagogik an der PH Ludwigsburg entstand die Schriftenreihe „Medienpädagogische Praxisforschung“ (Verlag kopaed), in der seit 2004 sechs Bände erschienen. Vor allem einzelne Landesmedienanstalten und Ministerien finanzierten in der Vergangenheit die Begleitung medienpädagogischer Modellprojekte.

<sup>10</sup> 2010/11 wurde an der Universität Mainz eine „Berufsfeldstudie Medienpädagogik“ durchgeführt; siehe [www.medienpaedagogik.uni-mainz.de/images/Forschungsprojekte/berufsfeld\\_final.pdf](http://www.medienpaedagogik.uni-mainz.de/images/Forschungsprojekte/berufsfeld_final.pdf)

- In Handbüchern zur Medienpädagogik spielt der Bereich medienpädagogische Praxisforschung so gut wie keine Rolle (vgl. u. a. das Handbuch Medienpädagogik, hrsg. von Sander et al. 2008);
- Im Bereich der medienpädagogischen Praxisforschung gibt es bislang keinen kontinuierlichen Diskurs über forschungsrelevante Themen, methodologische und methodische Fragen.

Aus anderen Disziplinen ist bekannt, dass Grundlagenforschung einen erheblich höheren Stellenwert im wissenschaftlichen „Bedeutsamkeits-Ranking“ genießt. Praxisbezogene Forschung gilt als „angewandte Forschung“, die zwar ähnliche Forschungsfelder bearbeitet, aber auf Grundlagenforschung aufbaut und oft bestimmten Interessen dient (Auftragsforschung). In der Erziehungswissenschaft wäre es ein Fehler, Grundlagen- und Praxisforschung in dieser Weise voneinander abzugrenzen und zu behandeln. Die systematische, wissenschaftliche Erforschung pädagogischer Praxis und pädagogischer Interaktionen gehört genuin zum Kern- und Grundlagenbereich dieser Disziplin. Es geht nicht nur um die Anwendung von Konzepten und singuläre Evaluationsstudien – medienpädagogische Praxisforschung umfasst unterschiedliche Formen der Entwicklung und der empirischen Analyse medienpädagogischen Handelns, die auf konzeptionelle Weiterentwicklung und Theoriebildung abzielt (Anschlussfähigkeit). Zu den Kernbereichen medienpädagogischer Forschung gehören deshalb nicht nur Medienaneignungs- und Mediensozialisationsstudien, sondern auch systematische, mit wissenschaftlichen Methoden durchgeführte Studien zu medienbildnerischen, medienerzieherischen und medienpädagogischen Prozessen in unterschiedlichen Bildungs- und Lernkontexten, die den Gütekriterien einer gegenstandsangemessenen, transparenten und intersubjektiv überprüfbaren Forschung gerecht werden. Die Medienpädagogik sollte dies künftig deutlicher benennen – zumal sich ein wachsender Bedarf abzeichnet.

So ist immer wieder von Fördergeber/inne/n medienpädagogischer Projekte zu hören, dass es an einer systematischen Auswertung medienpädagogischer Aktivitäten mangle, z. B. wie die intendierte Medienkompetenzbildung konkret stattfindet, was begünstigende und was hindernde Faktoren sind etc. Hier prozessbezogene Feinanalysen und Studien nicht nur in Modellprojekten, sondern auch in medienpädagogischen Alltagssituationen durchzuführen, gehört zu einer der wesentlichen Forschungsaufgaben der nächsten Zeit. Auch die zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung medienpädagogischer Angebote in allen Altersbereichen und Handlungsfeldern erfordert eine Weiterentwicklung von Praxisforschungsansätzen – ganz zu schweigen von den Herausforderungen im Bereich bildungsbenachteiligter Sozialmilieus, der inklusiven Bildung und damit verknüpften Anforderungen an eine milieusensible medienpädagogische Bildungsforschung.<sup>11</sup>

Die Versäumnisse im Bereich der medienpädagogischen Praxisforschung sind eine Altlast, deren Ursachen teilweise in dem o. g. Anerkennungsproblem in der wissenschaftlichen Community begründet liegen, aber auch in einer – mitunter berufsbiografisch bedingten – einseitigen Schwerpunktsetzung auf andere Forschungsfelder wie z. B. die Mediennutzungs- und Medienaneignungsforschung. Hinzu kam seit Mitte der 1990er Jahre eine starke Fokussierung der wissenschaftspolitischen Förderung auf E-Learning-Projekte, die die Etablierung einer breiter angelegten medienpädagogischen Praxisforschung erschwerte.

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte aus der medienpädagogischen Praxisforschung im Teilbereich aktive Medienarbeit skizziert, die die Relevanz dieses Forschungsbereichs verdeutlichen sollen.

---

<sup>11</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Forderungen in der Ergebnisbroschüre zum „Medienpädagogischen Kongress 2011 nach einer Intensivierung und verstärkten Förderung medienpädagogischer Praxis- und Evaluationsforschung (Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ 2011: 16–17), verschiedene Analysen zum Thema Medien und soziale Ungleichheit (u. a. Niesyto, Meister & Moser 2009; Theunert 2010) sowie die Publikationen von Bosse (2012) und Schluchter (2010, 2012) zu Medienbildung unter der Perspektive inklusiver Bildung.

## Ausgewählte Aspekte medienpädagogischer Praxisforschung im Bereich aktive Medienarbeit

Aktive Medienarbeit ist ein wichtiges Teilgebiet der handlungsorientierten Medienpädagogik. Die aktive Gestaltung mit Medien bietet Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Chancen, um eigene Bedürfnisse und Interessen mittels Druck- und Tonmedien, Foto, Video/Film und digitalen Medien in verschiedenen Öffentlichkeiten zu artikulieren (Schell 2003; Schorb 2008; Röhl 2010). Der Prozess des Erstellens eigener Medienprodukte ermöglicht es, sich mit medialen Ausdrucksformen intensiver zu befassen, Mediengestaltung mit Medienkritik zu verbinden und im gemeinsamen Produzieren und Öffentlichmachen von Medien soziale und kommunikative Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vertiefen. In der aktiven Medienarbeit gibt es verschiedene Traditionslinien bzw. Grundrichtungen, die sich vor allem in der außerschulischen Jugendbildung entwickelten (Niesyto 2009a). Bisherige Praxisforschungsstudien in der aktiven Medienarbeit konzentrierten sich weitgehend auf die Dokumentation und Evaluation einzelner Modellprojekte. Noch gibt es keine kontinuierliche Forschung und Theoriebildung im Bereich der aktiven Medienarbeit; Ansätze sind jedoch vorhanden und Befunde aus verschiedenen Projekten belegen Erkenntnisfortschritte und Innovationen. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte hervorgehoben.

- *„Mittelschichtlastigkeit“ der Medienpädagogik*

Von 1997–1999 führte die Abteilung Medienpädagogik der PH Ludwigsburg die Studie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“ durch, die vom *Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest* gefördert wurde (Niesyto 2000). Das zentrale Erkenntnisinteresse der Studie lag darin, bisherige Erfahrungen von medienpädagogischen Angeboten und Projekten mit Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus zu erheben und auszuwerten und für eine konzeptionelle Weiterentwicklung fruchtbar zu machen. Gegenstand der Studie war die rekonstruierende Erhebung und Auswertung von Angeboten und Projekten sowohl im aktiv-rezeptiven als auch im aktiv-produktiven Bereich der Medienpädagogik. Der Schwerpunkt lag auf der Erhebung in außerschulischen Praxisfeldern, weil hier besonders in der aktiven Medienarbeit die meisten Aktivitäten und Erfahrungen vorlagen. Im schulischen Bereich wurden Lehrerinnen und Lehrer aus Sonder-, Grund- und Hauptschulen, die über einschlägige medienpädagogische Erfahrungen verfügen, einbezogen. Die Studie wurde in Form von 67 leitfadengestützten Expert/inn/en-Interviews in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz durchgeführt.

Noch vor den PISA-Erhebungen und in einer Situation, wo in der Medienpädagogik vor allem Selbstsozialisationstheorien dominierten, widmete sich die Studie der Frage, welche soziokulturellen Unterschiede in der medienpädagogischen Praxis mit Kindern und Jugendlichen zu beobachten sind und wie sich Medienpädagogik im Spannungsfeld von soziokulturell unterschiedlichen Lebenslagen und Formen medialer Selbstsozialisation ansiedelt. Die Studie ermittelte eine Vielzahl von Befunden bezüglich niedrigschwelliger Zugänge in der medienpädagogischen Praxis, fördernder und hemmender Faktoren in der Motivation bei Kindern und Jugendlichen, einer subjektorientierten Gestaltung von Kompetenzbildungsprozessen, der Stärkung von Selbstwertgefühlen durch das Öffentlichmachen von medialen Eigenproduktionen, der Relevanz genderbezogener Aspekte in der Gruppen- und Medienarbeit, infrastrukturellen und personellen Voraussetzungen. Deutlich wurde u. a., welche Beratungsstile und Arbeitsformen besser bzw. weniger geeignet sind, um „schwierige“ Jugendliche zu erreichen und welche Kompetenzprofile Mitarbeiter/innen benötigen (Niesyto 2000: 94 f., 120 f.). Die Studie diagnostizierte eine „Mittelschichtlastigkeit“ der Medienpädagogik (Niesyto 1998) und die Fragerichtung der Studie beeinflusste die weitere Diskussion und Forschung in der Medienpädagogik, insbesondere zu geeigneten Arbeitsformen mit Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus und zu ressourcenorientierten Konzepten (Hoffmann 2007; Welling 2008; Wagner 2008; Kutscher et al. 2009) sowie zur Analyse des Einflusses habitueller Muster auf medienpädagogisches Handeln (u. a. die Studien zum medialen Habitus von Biermann 2008; Kommer 2010).

- *Präsentativ-symbolische Ausdrucksmöglichkeiten in Hauptschul- und Migrationsmilieus*

Mehrere Studien medienpädagogischer Praxisforschung konnten die Relevanz präsentativ-symbolischer Ausdrucksformen (Bild, Bewegtbild, Musik, Körperausdruck) insbesondere in Hauptschul- und Migrationsmilieus belegen. Theoretische Grundlagen wurden bereits in der Landjugendstudie gelegt (Niesyto 1991: 79 ff.), die unterschiedliche jugendkulturelle Symbolmilieus in Eigenproduktionen herausarbeitete (ebd.:169 ff.). Die Studie über „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“ griff diesen Aspekt im Teil zur Kompetenzbildung auf und analysierte u. a. kreativitätsfördernde und -hemmende Faktoren im präsentativ-symbolischen Selbstausdruck mit Medien (Niesyto 2000: 51 ff.). In den interkulturell orientierten Praxisforschungsstudien „VideoCulture“ (1997–2000) und „CHICAM – Children in Communication about Migration“ (2001–2004) gelang es in mehreren Fallstudien, die Verwendung von Musik und Bild bzw. Bewegtbild in Eigenproduktionen unter Aspekten einer lebensweltlichen Symbolproduktion und eines sozial-emotionalen Symbolverstehens detailliert zu analysieren (u. a. Buckingham & Harvey 2001; Niesyto 2003; Witzke 2004; Maurer 2004; Holzwarth 2008). So zeigte die Gesamtauswertung des Projekts „VideoCulture“ (Niesyto 2003) sowie die Dissertation von Witzke (2004), dass Formen einer interkulturellen Kommunikation mit Video auch im Rahmen von Erstlingsproduktionen möglich sind, wenn die Videofilme ein gewisses Maß an geteilten Symbolisierungen enthalten, die ästhetische Aufmerksamkeit erregen, einen emotionalen Zugang ermöglichen und lebensweltlich relevante Themen von Jugendlichen ansprechen. Diese geteilten Symbolisierungen speisen sich in erheblichem Umfang aus global vorhandenen Medien- und Musikkulturen, die Jugendliche kennen und mit unterschiedlicher Kompetenz für den Selbstausdruck mit Video nutzen. Die Fallstudien analysierten auch die Grenzen einer interkulturellen Kommunikation mit Video und entwickelten konzeptionelle Überlegungen, wie sich Jugendliche im bild- und musikästhetischen Bereich neue Kompetenzen im Kontext medienpädagogischer Arrangements aneignen können.<sup>12</sup>

Eine Fülle von Befunden konnte auch das CHICAM-Projekt (2001–2004) formulieren, das als EU-Rahmenforschungsprojekt in sechs europäischen Ländern stattfand und von David Buckingham und Liesbeth de Block (University of London, School of Education) koordiniert wurde. Ähnlich wie „VideoCulture“ hatte es einen (medien-)ethnografisch-lebensweltlich explorativen sowie einen entwicklungsorientierten, medienpädagogischen Teil. In Deutschland wurden die umfangreich erhobenen Daten (mittels teilnehmender Beobachtung, Einzel- und Gruppeninterviews, Erstellen von Foto- und Video-Eigenproduktionen) im Rahmen einer Diplomarbeit (Maurer 2004) und einer Dissertation (Holzwarth 2007) analysiert. Auch in diesem Projekt konnte die große Bedeutung präsentativ-symbolischer Ausdrucksformen im Kontext pädagogischer Förderung junger Migrant/inn/en herausgearbeitet und für Leitlinien und pädagogisch-didaktische Bausteine interkultureller Medienarbeit fruchtbar gemacht werden.

In der Studie des JFF/München zum „Medienhandeln in Hauptschulmilieus“, die sich vor allem auf den Umgang mit Internet, Computer, Handy und Spielkonsole bezog, analysierte Wagner (2008) ebenfalls die Relevanz präsentativer Ausdrucksformen für das Medienhandeln von Hauptschüler/innen/n und resümierte:

*Die Hauptschülerinnen und Hauptschüler finden ihre Zugänge zu virtuellen Medienwelten vor allem über präsentative Ausdrucksformen. Dies betrifft sowohl die Ebene der Rezeption, wenn sie z. B. Videoplattformen als Informationsquelle heranziehen, als auch die Ebene der Produktion und Veröffentlichung, wenn sie sich z. B. als attraktiver Kontakt in Communitys inszenieren. Die Symbo-*

---

<sup>12</sup> VideoCulture war ein Pilotprojekt, das Neuland betrat. Zum ersten Mal wurden Videofilme, die Jugendliche aus verschiedenen Ländern im Rahmen eines medienpädagogischen Settings erstellten, systematisch dokumentiert und entlang bestimmter Leitfragen ausgewertet. Neu war auch die Form der Dokumentation: Zum ersten Mal legte ein Forschungsprojekt im Bereich medienpädagogischer Praxisforschung eine CD-ROM vor, auf der ausgewählte Videofilme sowie weitere Projektmaterialien zugänglich waren. Mit dieser Form der Dokumentation wurde Leser/innen/n die Möglichkeit geben, Analysen und Interpretationen in den Buchbeiträgen am hauptsächlichen Forschungsgegenstand – den Video-Eigenproduktionen – selbst überprüfen zu können.



*lik der Medienwelt ist also in ihrem alltäglichen Medienhandeln präsent. Für die pädagogische Arbeit bedeutet das, diese Ausdrucksformen über Bilder und Symbole verstärkt in pädagogische Prozesse einzubinden und nutzbar zu machen. Ziel ist dabei, sie anzuregen, sich einerseits Sinn und Bedeutung medialer Symbolwelten systematisch zu erschließen und diese Welten andererseits selbst aktiv zu gestalten.<sup>13</sup>*

Der Aspekt „präsentativ-symbolische Ausdrucksformen“ zeigt, dass in verschiedenen Praxisforschungsstudien von der Grundaussage her ähnliche Befunde analysiert werden konnten. Es ist zu hoffen, dass es in weiteren Studien – z. B. zu den wichtigen Themen Medien und Sprachförderung, Medien und Reflexionsfähigkeit, Medien und Berufsorientierung – möglich ist, Zusammenhänge zwischen diskursiven und präsentativ-symbolischen Ausdrucks- und Kommunikationsformen herauszuarbeiten und für neue Strategien des Lernens und der persönlichen Orientierung in Freizeit und Beruf fruchtbar zu machen.<sup>14</sup>

- *Der Forschungsansatz „Eigenproduktion mit Medien“*

Lange Zeit mangelte es in der Medienpädagogik an Überlegungen, mediale Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen in Forschungsdesigns zu integrieren und als spezifische Quelle für wissenschaftliche Forschung zu nutzen. Die Notwendigkeit, nicht-sprachgebundene Methoden stärker einzubeziehen, ergibt sich dabei aus Veränderungen im Gegenstandsbereich der Forschung selbst. Es handelt sich nicht um eine methodenimmanente Diskussion. Wenn es stimmt, dass die Medienförmigkeit der Wahrnehmung deutlich zugenommen hat, kann dies nicht ohne Auswirkung auf die Entwicklung von Forschungsdesigns bleiben. Da Wahrnehmungsformen auch Ausdrucks- und Kommunikationsformen beeinflussen bzw. da mediale Performanz als Anwendung und Gebrauch sozialistisch erworbenen Medienwissens anzusehen ist, geht es zugleich um methodische Fragen – gerade bei subjektorientierten Forschungsansätzen. Diese Ansätze legen Wert auf subjektadäquate Methoden der Datenerhebung und Selbstpräsentation. Angesichts der Mediatisierung von Alltagskommunikation und Lebenswelten ist die zentrale These: Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, der sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu Wort und Schrift – auch mittels eigener, selbst erstellter Medienproduktionen auszudrücken.

Ein Teil der oben erwähnten Forschungsprojekte wurde in Verknüpfung mit dem Forschungsansatz „Eigenproduktion mit Medien“ durchgeführt. In mehreren Veröffentlichungen wurden die methodologischen und methodischen Überlegungen zu diesem Forschungsansatz vorgestellt und bilanziert (u. a. Niesyto 2007, 2009b). Der Ansatz ermöglicht es, ethnografisch-lebensweltlich-explorative mit entwicklungsbezogenen medienpädagogischen Praxisforschungs-Settings zu verknüpfen. Die Erweiterung des verbalsprachlichen Methoden-Repertoires um (audio-)visuelle Methoden enthält Vorteile für die Artikulation eigener Gefühle, Sichtweisen und Erfahrungen – nicht nur bei Menschen, die im wortsprachlichen Bereich Schwierigkeiten haben, oder bei emotional stark besetzten und/oder tabuisierten Themen.<sup>15</sup> Gerade das Erstellen von Eigenproduktionen ist geeignet, Praxisforschung in Ver-

<sup>13</sup> Vgl. [www.jff.de/dateien/Kurzzusammenfassung\\_medienhandeln\\_in\\_haupschulmilieus.pdf](http://www.jff.de/dateien/Kurzzusammenfassung_medienhandeln_in_haupschulmilieus.pdf) (S. 8)

<sup>14</sup> Vgl. hierzu das aktuelle Praxisforschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Zürich zum Thema „Visualisierte Berufswünsche: Potenziale der Fotografie für Berufsberatung und Berufswahlunterricht“ (Projektförderung: Schweizerischer Nationalfond): <http://p3.snf.ch/project-136617>. An der Universität Bremen findet das Projekt „draufhaber.tv“ statt: Auf einem Online-Videoportal können Jugendliche zeigen, über welche handwerklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sie verfügen (Projektförderung: BMBF): <http://www.zemki.uni-bremen.de/de/forschung/drittmittelprojekte/bmbf-projekt-draufhabertv.html>

<sup>15</sup> Die medialen Methoden reichen von Foto- bzw. Video-Elicitation über foto-/videogestützte Tagebuchaufzeichnungen bis hin zu verschiedenen Formen medialer Eigenproduktionen (vgl. Holzwarth & Niesyto 2007). Ketter (2011) integriert in ihrem Praxisforschungsprojekt „Medienbildung im Kontext von Web 2.0“ u. a. Tondateien und Bilderclips, die die Jugendli-

bindung mit aktiver Medienarbeit als einen Prozess des Gebens und Nehmens zu gestalten (Holzwarth 2007: 276f.), in welchem Menschen nicht nur befragt werden, sondern sich auch Kompetenzen aneignen, einander Unterstützung geben, Feedback erhalten und sich öffentlich artikulieren können.

Der Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ ist aufgrund seiner Handlungsorientierung als ein Beitrag zu einer kommunikativ und partizipativ angelegten Praxisforschung zu verstehen, die zugleich darauf achtet, die unterschiedlichen Rollen von wissenschaftlichen und medienpädagogischen Mitarbeiter/innen im Feld zu reflektieren. Von den Forschungsarbeiten und ihrer Diskussion gingen Impulse für ein verstärktes Einbeziehen visueller Methoden in die medienpädagogische Forschung aus, die – in Verbindung mit anderen Diskursen zu visueller Sozialforschung – auch zu methodischen Weiterentwicklungen und Ausdifferenzierungen im visuellen Methodeneinsatz führten (u. a. Niesyto 2001; Marotzki & Niesyto 2005; Marotzki & Niesyto 2006; Niesyto & Moser 2008; Herrmann 2011).

Interessant ist, dass die Eigenproduktion mit Medien auch in anderen Disziplinen und insbesondere im angloamerikanischen Raum eine Bedeutung in Forschungskontexten hat. Die Beispiele reichen von dem legendären Navajo-Projekt von Worth und Adair in den 1960er Jahren und dem Philadelphia-Projekt von Chalfen in den 1970er Jahren (in der Visuellen Anthropologie) über die ethnografisch orientierten Projekte von Caputo (Toronto/Kanada) bis hin zu Projekten im Bereich indigenous filmmaking und community based filmmaking in den 1990er Jahren (Überblick siehe Niesyto 2007: 229ff.). In diesem Zusammenhang ist auch das Konzept „Photo Voice“ zu erwähnen, das darauf abzielt, die „fotografische Dokumentation des Alltagslebens der Fotografierenden als pädagogisches Mittel zu nutzen, um ihre Bedürfnisse aufzuzeichnen und zu reflektieren“ (vgl. Wang & Burris 1994: 175; das aktuelle Züricher Projekt „Visualisierte Berufswünsche“ adaptierte dieses Konzept). An der PH Bern entwickelte eine Forschungsgruppe den Ansatz „Performance Ethnografie“, der audiovisuelle Selbstrepräsentationen von Jugendlichen im Kontext von Jean Rouchs partizipativem Forschungsstil zum Gegenstand hat (Oester & Brunner 2012).

## **Ausblick**

Medienpädagogische Praxisforschung ist künftig auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlicher Intensität zu gestalten: von Formen einer verstärkten Reflexion und Selbstevaluation, die pädagogische Fachkräfte mit Unterstützung von Wissenschaftler/innen in ihren Praxisfeldern durchführen, über Formen forschender Lehre und Forschungswerkstätten, die Studierende in der Ausbildung für Praxisforschung durch erste Aufgaben und Übungen motivieren, bis hin zu systematisch und breiter angelegten Studien, die von Wissenschaftler/innen zu unterschiedlichen Themen und mit unterschiedlichen Forschungssettings realisiert werden.

Medienpädagogische Praxisforschung ist in Verbindung mit einer breitenwirksamen und nachhaltigen Medienbildung erheblich auszubauen. Bei der Förderung medienpädagogischer Modellprojekte muss die Evaluierung insbesondere im Hinblick auf Kriterien der Nachhaltigkeit verpflichtend werden – so eine der Forderungen der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2011: 17). Hierfür bedarf es einer deutlich besseren finanziellen Ausstattung und Förderung auf Bundes- und Länderebene. In Verbindung mit medienpädagogischen Forschungswerkstätten an Hochschulen und anderen Einrichtungen, die zur Dokumentation und Auswertung medienpädagogischer Praxis beitragen und Handlungsempfehlungen erarbeiten könnten, wäre es auch sinnvoll, auf Bundesebene eine Datenbank zu Projekten und Studien im Bereich medienpädagogischer Praxisforschung aufzubauen, welche öffentlich zugänglich ist.

---

chen auf einer Landkarte im Internet präsentieren können; Schlör (2011) integriert in ihr Dissertationsprojekt „Mediensozialisation und Medienerziehung in Familien in belasteten Lebenslagen“ Familienfotografie und Formen einer intergenerativen fotografischen Praxis.

## Literaturhinweise

- Biermann, Ralf (2009): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. In: *Online-Zeitschrift Medienpädagogik*. URL: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/biermann0908.pdf>
- Bosse, Ingo (Hrsg.) (2012): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Theorie und praktische Umsetzung*. Düsseldorf: Landesanstalt für Kommunikation
- Buckingham, David & Harvey, Issy (2001): Imagining the Audience. Language, creativity and communication in youth media production. In: *Journal of Educational Media*, Volume 26, Number 3, October 2001, S. 174–184
- de Block, Liesbeth; Buckingham, David; Holzwarth, Peter & Niesyto, Horst (2004): *Visions Across Cultures. Migrant Children Using Audio-Visual Images to Communicate*. Children in Communication about Migration (CHICAM). Deliverables 14 und 15. URL: [www.chicam.org/reports/download/visions\\_across\\_cultures.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/visions_across_cultures.pdf)
- Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2012): Reihe Buckower Mediengespräche, Band 15. München: kopaed
- Fichten, Wolfgang; Feindt, Andreas; Hellmer, Jutta; Hollenbach, Nicole & Meyer, Hilbert (2011): Der Beitrag der Praxisforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Ludwig, Luckas, Hamburger & Aufenanger (2011): 39–53
- Hermann, Thomas (2011): *Bilder als Gegenstand und Methode der Erziehungswissenschaft*. In: Moser (2011): 189–205
- Hoffmann, Bernward (2007): *Medienkompetenz: eine besondere Förderung für sozial benachteiligte Kinder. Erfahrungen aus einem Projekt*. In: Lauffer, Röllecke (2007): 104–115.
- Holzwarth, Peter (2008): *Migration, Medien und Schule. Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Schriftenreihe Medienpädagogische Praxisforschung, Band 3. München: kopaed
- Hugger, Kai-Uwe (2008): *Professionalisierung der Medienpädagogik*. In: Sander, Gross & Hugger (2008): 559–563
- Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (Hrsg.) (2011): Bildungspolitische Forderungen – Medienpädagogischer Kongress 2011. Ludwigsburg
- Ketter, Verena (2011): Vireale Sozialraumaneignung – Ansatz einer sozialraum- und lebensweltbezogenen Jugendmedienbildung. In: *merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 2011. Jg. 55. Heft 3. München: kopaed, S. 19–24. URL: [www.sozialraum.de/mobile-jugendmedienbildung-im-stadtteil.php](http://www.sozialraum.de/mobile-jugendmedienbildung-im-stadtteil.php)
- Kommer, Sven (2010): *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Krotz, Friedrich & Hepp, Andreas (2012): *Mediatisierte Welten. Beschreibungsansätze und Forschungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag
- Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag
- Kübler, Hans-Dieter (2012): Das Subjekt in digitalen Medienkontexten – Medienwissenschaftliche Sondierungen, Rekonstruktionen und Perspektiven. In: *Medientechnologien vs. Handlungsstrategien. Der Spielraum des Rezipienten*. In: Felsmann (2012): 25–35
- Kutscher, Nadia; Klein, Alexandra; Lojewski, Johanna & Schäfer, Miriam (2009): *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)
- Lauffer, Jürgen & Röllecke, Renate (Hrsg.) (2007): *Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte*. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag
- Lauffer, Jürgen & Röllecke, Renate (Hrsg.) (2011): *Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen: Beiträge aus Forschung und Praxis*. Prämierte Medienprojekte. München: kopaed
- Ludwig, Luise; Luckas, Helga; Hamburger, Franz & Aufenanger, Stefan (Hrsg.) (2011): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

- Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.) (2005): Visuelle Methoden in der Forschung. In: *Online-Zeitschrift Medienpädagogik* 9/2005. URL: <http://www.medienpaed.com/04-1.htm>
- Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Reihe Medienbildung Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag
- Maurer, Björn (2004): *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine*. München: kopaed
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011): JIM-Studie 2011 Jugend, Information (Multi-)Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg
- Mertens, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried & Ladenthin, Volker (Hrsg.) (2009): *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Band III/2). Paderborn: Schöningh
- Meyen, Michael (2009): Mediatisierung. In: *Medien- und Kommunikationswissenschaft*, Jg. 57. Heft 1, S. 23–38
- Moser, Heinz (2012): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Freiburg: Lambertus-Verlag
- Moser, Heinz (Hrsg.) (2011): *Forschung in der Lehrerbildung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg: Lambertus-Verlag
- Moser, Heinz; Grell, Petra & Niesyto, Horst (Hrsg.) (2010): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed
- Niesyto, Horst; Meister, Dorothee & Moser, Heinz (Hrsg.) (2009): Medien und soziokulturelle Unterschiede. In: *Online-Zeitschrift Medienpädagogik* 17/2009. URL: <http://www.medienpaed.com/zs/content/blogcategory/41/70/>
- Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2007): *Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video*. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. München: kopaed
- Niesyto, Horst & Moser, Heinz (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung in der Medienpädagogik. In: *Online-Zeitschrift Medienpädagogik* 14/2008; URL: <http://www.medienpaed.com/zs/content/blogcategory/38/55/>
- Niesyto, Horst (2009a): Aktive Medienarbeit. In: Mertens, Frost, Böhm & Ladenthin (2009): 855–862
- Niesyto, Horst (2009b): Visuelle Methoden in der medienpädagogischen Forschung. In: Mertens, Frost, Böhm & Ladenthin (2009): 821–829
- Niesyto, Horst (2007): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung. In: Sesink, Kerres & Moser (2007): 222–245
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2001): *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed
- Niesyto, Horst (2000): *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Studie im Auftrag des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest. Baden-Baden und Ludwigsburg. URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=57>
- Niesyto, Horst (1998): *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Schlussvortrag auf dem „Forum Kommunikationskultur 1998“ der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK). URL: [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/niesyto\\_medienpaed/niesyto\\_medienpaed.html](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/niesyto_medienpaed/niesyto_medienpaed.html)
- Niesyto, Horst (1991): *Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse*. Weinheim und München: Juventa
- Oester, Kathrin & Brunner, Bernadette (2012): Performance Ethnografie. Jugendliche Selbstrepräsentationen im Kontext von Jean Rouchs partizipativem Forschungsstil. In: *Tsantsa*. Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft Nr. 17 (2012), S. 139–149
- Petko, Dominik (2010): Praxisorientierte medienpädagogische Forschung. Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik. In: Moser, Grell & Niesyto (2010): 245–258
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 33 (2005) 1, S. 52–69
- Röll, Franz Josef (2011): Jugendkulturen heute. Aktuelle Methoden der aktiven Medienarbeit. In:

- Lauffer & Röllecke (2011): 87–93
- Rusch, Gebhard (2007): Mediendynamik. Explorationen zur Theorie des Medienwandels. In: *Navigationen*. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften. Jg. 7. Heft 1, S. 13–93
- Sander, Uwe; Gross, Friederike von & Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Schell, Fred (2003): *Aktive Medienarbeit. Schriftenreihe Medienpädagogik* (Band 5, 4. Aufl.). München: kopaed.
- Schlör, Katrin (2011): Mediensozialisation und Medienerziehung in Familien in belasteten Lebenslagen – Methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Studie in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 14/2011. URL: [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe14/Forschungsprojekte14.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe14/Forschungsprojekte14.pdf)
- Schluchter, Jan-René (2012): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: *merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 2012. Jg. 56. Heft 1. München: kopaed, S. 16–21
- Schluchter, Jan-René (2010): *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung*. München: kopaed
- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Gross & Hugger (2008): 75–86
- Schulz, Iren (2012): *Mediatisierte Sozialisation im Jugendalter. Kommunikative Praktiken und Beziehungsnetze im Wandel*. Berlin: Vistas
- Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst & Grell, Petra (Hrsg.) (2012): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Sesink, Werner; Kerres, Michael & Moser, Heinz (Hrsg.) (2007): *Jahrbuch Medienpädagogik. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Spanhel, Dieter (1999): *Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation*. München: kopaed
- Theunert, Helga (Hrsg.) (2010): *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München: kopaed
- Theunert, Helga (2008). Qualitative Medienforschung. In: Sander, Gross & Hugger (2008): 301–306
- Wagner, Ulrich (1997): *Interaktive Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Wagner, Ulrike (2011): *Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven*. München: kopaed
- Wagner, Ulrike (Hrsg.) (2008): *Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München: kopaed
- Wang, Caroline & Burris, Mary Ann (1994): Empowerment through Photo Novella. Portraits of Participation. In: *Health Education Quarterly* 21, 2, S. 171–186
- Welling, Stefan (2008): *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München: kopaed
- Witzke, Margrit (2004): *Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung*. München: kopaed

Auf die im Beitrag angegebenen Internetseiten wurde am 31.08.2012 zugegriffen.

### Hinweis

Bei dem Beitrag handelt es sich um eine **Preprint-Version**. Der Beitrag erschien 2014 in dem von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell hrsg. „Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung“ im Verlag Springer VS (Wiesbaden), S. 173-191.

Die Preprint-Version ist unter der Creative- Commons-Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 international verfügbar (vgl. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>).

Bitte weisen Sie bei der Verwendung des Online-Dokuments auf das Gesamtwerk, die Herausgeber und den Verlag hin.