

---

**Themenheft Nr. 29: Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin.**

Hrsg. v. Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz und Alessandro Barberi.

## **Konstitutionsmöglichkeiten und Begründungszusammenhänge von Medienpädagogik**

Alexander Schmoelz und Sabine Krause

### **Zusammenfassung**

*Dieser Beitrag verortet Medienpädagogik im Feld der Wissenschaften. Es wird die Frage diskutiert, inwieweit ein eigenständiger Zugang der Medienpädagogik zu ihren Forschungsanliegen als grundlegend für die Konstitution einer wissenschaftlichen Disziplin gilt bzw. geltend gemacht werden kann. Dazu werden, erstens, allgemeine Konstitutionsmöglichkeiten einer Disziplin schematisch aufgezeigt und ihre je unterschiedlichen Begründungszusammenhänge für wissenschaftliche Disziplinen diskutiert, um – zweitens bestehende Konstitutionsformen und Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik einzuordnen, zu hinterfragen und dem Problem des Gemeinsamen und Spezifischen einer «Medienpädagogik» nachzugehen. Drittens, wird eine gemeinsame und spezifische Grundlegung im Verhältnis von Medien und Pädagogik geltend gemacht, die als Beitrag zu einer disziplinären Auffassung von Medienpädagogik gelten kann.*

### **The problem of constituting and substantiating media pedagogy**

#### **Abstract**

*This article situates Media Pedagogy in the field of science and humanities. We scrutinise, if or in how far Media Pedagogy can be constituted as its own discipline. Therefore, we discuss in general criteria for the constitution of academic disciplines that may include specific research objectives, styles of reasoning, and certain scientific practices. We conclude that disciplines can be constituted through shared approaches that unite academic practises and through specific criteria that distinguish academic practises from other disciplinary practices. Based on these two distinctive processes, we show how research object, methodology, and policy alone cannot sufficiently function as the common and the specific of Media Pedagogy. We layout, thirdly, that and how the relation between media and pedagogy is a common and specific starting point of Media Pedagogy as an academic discipline, and constitute media pedagogy through this relation.*

## Einleitung

Der kompetente Umgang mit Medien (Baacke 2007) ist eines der Ziele medienpädagogischen Handelns. Zugleich kommen Medien in der pädagogischen Praxis zum Einsatz (Kerres und de Witt 2002) und medialen Artikulationen werden bildende Potenziale zugeschrieben (Jörissen und Marotzki 2009). Dabei strukturieren vielfältige Medien Tradierungsprozesse: Je nach Art des Mediums sind Formen und Möglichkeiten inhaltlicher Darstellung befördert oder begrenzt; Inhalte und Formen gestalten Umgänge und an die Medien anschließende oder auf sie rekurrierende Praktiken. Auch stehen sowohl die Umgänge mit Medien, die Formen der Aufbereitung als auch Verständnisse und Interpretationen medial aufbereiteter Inhalte in einem engen Verweisungszusammenhang mit bestehenden Traditionen der Darstellung und ihrem interpretativen Umgang (Krause 2015). «Medienpädagogik» setzt sich mit diesen Spannungsverhältnissen auseinander: Einerseits ist der Umgang mit Medien also Feld der Auseinandersetzungen. Den möglichen inhärenten pädagogischen Gehalt verschiedener Medien zu eruieren und für die pädagogische Praxis aufzubereiten ist ein weiteres Anliegen. Die Felder der Auseinandersetzung für Medienpädagoginnen und Medienpädagogen scheinen damit klar umrissen.

Diese Klarheit ist vor dem Hintergrund disziplinärer Ordnungen in der Wissenschaft jedoch fragwürdig: Ist «Medienpädagogik» mit den beschriebenen Einsätzen ein Spezialfall der Pädagogik, ein pädagogisches Anliegen mit einer bestimmten Ausrichtung? Oder lässt sich «Medienpädagogik» auch als ein verwobenes, doch auch eigenständiges Feld der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Medien, Medientheorien, Praktiken des Umgangs mit Medien, medialen Artikulationen und ihrer Verwobenheit mit pädagogischen Anliegen und bildenden Potenzialen auffassen? Wird letzteres angenommen, stellt sich auch die Frage nach einer disziplinären Eigenständigkeit. Kann die «Medienpädagogik» als eigene Disziplin, als eigenes Fach beschrieben werden? Welche Begründungsformen für die Eigenständigkeit einer Medienpädagogik sind möglich?

Ziel dieses Beitrages ist es, Medienpädagogik im Feld der Wissenschaften zu verorten. Es wird die Frage diskutiert, inwieweit ein eigenständiger Zugang der Medienpädagogik zu ihren Forschungsanliegen als grundlegend für die Konstitution einer wissenschaftlichen Disziplin gilt bzw. geltend gemacht werden kann. Dazu werden, erstens, allgemeine Konstitutionsmöglichkeiten schematisch aufgezeigt und ihre je unterschiedlichen Begründungszusammenhänge für wissenschaftliche Disziplinen diskutiert, um – in einem zweiten Schritt – bestehende Konstitutionsformen und Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik einzuordnen, zu hinterfragen und dem Problem des Gemeinsamen und Spezifischen der «Medienpädagogik» nachzugehen. Drittens, wird eine gemeinsame und spezifische Grundlegung im Verhältnis zwischen Medien und Pädagogik geltend gemacht.

## Allgemeine Konstitutionsmöglichkeiten und unterschiedliche Begründungszusammenhänge wissenschaftlicher Disziplinen

Um Konstitutionsmöglichkeiten und Begründungszusammenhänge von Disziplinen in den Blick zu nehmen, ist eine vorläufige Vorstellung von *Disziplin* hilfreich: «Disziplinen stehen für Unterscheidungen von Sachgebieten und Fragestellungen, und sie bringen Unterscheidungen hervor beziehungsweise Unterschiede zur Erkenntnis», so Ruhloff (2006). Er nähert sich hier der Frage nach der Disziplin, indem er eine differenztheoretische Begründungsform ins Feld führt, die *zwischen* Disziplinen unterscheiden lässt, merkt jedoch auch an:

Unterscheidungen können wir nur vollziehen, indem wir zugleich etwas als einen gegliederten Zusammenhang begreifen und die unterschiedlichen Glieder als miteinander verbunden oder aufeinander verweisend verstehen. In der disziplinierten Erkenntnis baut sich aus Unterscheidungen ein verständlicher gegenständlicher Wissenszusammenhang auf. (Ruhloff 2006, 36)

Hier deutet Ruhloff an, dass *innerhalb* einer «disziplinierten Erkenntnis» ein gegenständlicher Wissenszusammenhang durch Erkenntnisse «aufgebaut» wird. Es wird also das Gemeinsame für den inneren Zusammenhang einer Disziplin und das Spezifische an diesem inneren Zusammenhang für die Abgrenzung zu anderen Disziplinen virulent. Sprechen wir nun über Konstitutionsmöglichkeiten einer Disziplin, so stellt sich folglich die doppelte Frage nach dem inneren Verweisungszusammenhang eines Sachbereichs der disziplinierten Erkenntnis und wie dieser zu anderen Disziplinen abgegrenzt werden kann.

Für die Frage der möglichen Konstitution der Medienpädagogik schliesst in der sachlogischen Argumentation die Aufgabe der näheren Bestimmung der Sache *Medien* und die nähere Bestimmung des *Pädagogischen* daran an. Darüber hinaus kann in Anlehnung an Breinbauer (2010) die Frage der Konstitution auch anders als über die sachlogisch abgrenzende Ordnung vom Anderen geschehen. Zur Auslotung von disziplinären Konstitutionsmöglichkeiten, so Breinbauer (2010), muss zunächst die Mehrdeutigkeit von Konstitution bedacht werden: Diese könne zum Einen als «Faktum» gedacht werden, damit komme «ihre gegenwärtige oder auch historisch gewordene (institutionelle) Verfasstheit» in den Blick. Die Auffassung einer Disziplin als Problem hingegen zielt auf «die (substanzielle) Grundlegung» und zeige damit an, «dass die Gegebenheiten und Gewordenheiten nicht als die einzig möglichen und denkbaren akzeptiert, sondern von der Vorstellung der Nichtnotwendigkeit des Faktischen, der «Andersmöglichkeit» geleitet» werden (Breinbauer 2010, 629). Die Konstitution als etwas Gewordenes aufzufassen schliesst ein, die Entwicklungen mit Ausdifferenzierungen und Pluralisierung von Reflexionsformen zu bedenken und damit das «amorphe Erscheinungsbild» der Disziplin in der Gegenwart zu betrachten. Die Uneinheitlichkeit in Form von Ausdifferenzierungen und Pluralisierung (Ricken 2002, 152ff.) von «theoretischen Grundannahmen, Referenzen, methodischen Orientierungen»

verweise zudem darauf, dass auch in der Konstitution als Faktum «solche <Fakten> nicht einfach <gegeben> sind, sondern methodisch-denkend gesetzt werden.» (Breinbauer 2010, 629) Die Frage nach der Konstitution müsse sich entsprechend auf leitende Annahmen und Methoden ausweiten, es müsse auf Prämissen als Bewertungsgrundlage und schliesslich «die Geltungsgründe dieser Prämissen zurückgegangen werden» (ebd., 630). Damit, so Breinbauer, werden die Fakten selbst wieder zum Problem; die Konstitution als Faktum verweist auf notwendige Klärungen von Begründungen.

Die Auffassung von Konstitution als Problem stellt die Begründungsnotwendigkeit einer spezifischen Auffassung der Disziplin und ihrer Sache ins Zentrum der Aufmerksamkeit: Zum Selbstverständnis neuzeitlicher Pädagogik gehöre eine reflexive Distanz zu sozialen Gegebenheiten sowie die Reflexion massgeblicher Begründungen, die im Alltag der Wissenschaftspraxis «theoretisch-reflexiv oder performativ zum Ausdruck» (ebd., 630) gebracht werden. Die Einsicht, «dass pädagogische Theorien die Realität als pädagogische allererst bestimmen» (ebd.) verweist auf die Unmöglichkeit des Ausformulierens eines allgemeinverbindlichen pädagogischen Grundgedankens, der die Grundlegungsfrage und die Frage nach der Konstitution beantworten kann. Wenn Theorien die Realität als pädagogische erst hervorbringen, «impliziert dies die logische Möglichkeit unterschiedlicher pädagogischer Realitätsentwürfe und macht die Chance auf Allgemeingültigkeit eines dieser Entwürfe illusionär» (ebd.). Damit ist die «Idee einer einzigen, einheitlichen und vereinheitlichenden Klammer» (Ricken 2002, 155) obsolet und jede «Ordnung des Allgemeinen» kann selbst nur Antwort sein auf eine «vorgängige Un-Ordnung und Diversität, die in keinem <Allgemeinen> letzte Ruhe finden kann» (ebd., 156).

Der Zugang zu einer disziplinären Bestimmung durch die Art und Weise der Erforschung des Gegenstandes lässt die Praktiken der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Blick geraten. Der Ausgangspunkt einer solchen Bestimmung ist mithin die Frage, wie Erkenntnisse in der Sache gewonnen werden. Die Praktiken des Erkenntnisgewinns, also der Forschung, sind zentral für die Fabrikation von Wissen und die Bestimmung dessen, was erkenntnistheoretisch legitimiert wird und werden kann. Der Fokus auf die Forscherinnen und Forscher als Akteurinnen und Akteure der Wissensproduktion verdeutlicht, dass es sich eben nicht um Fakten handelt, die «gefunden» werden, sondern dass Wissen entsprechend geteilter Praktiken handelnd und situiert hervorgebracht wird (Haraway 1988). Situiert ist dieses Hervorbringen insbesondere deshalb, weil es vom bestehenden Wissen der Akteurinnen und Akteure und dem im Diskurs verhandelten Zugang zum Feld abhängig ist. Die disziplinäre Bestimmung des Gegenstandes durch die Praxis der Akteurinnen und Akteure ist damit abhängig von tradierten Positionen, Auffassungen und Zugängen. Die Auffassung der wissenschaftlichen Erkenntnisfabrikation als Praktiken des Schaffens von Wissen hebt darüber hinaus soziale und kulturelle Momente dieses

Prozesses hervor, die nicht einer streng erkenntnis- oder sachlogischen Auffassung des Gegenstandes unterliegen (Knorr-Cetina 1984). Eine disziplinäre Fassung eines Forschungsbereiches durch die Praxis der darin handelnden Personen orientiert sich also an einem gemeinsamen Interesse, geformt und genormt durch Praktiken. Die Ausformung der Erkenntnisproduktion lässt sich entsprechend als soziale und kulturspezifische Verhandlung über eine Wissenskultur verstehen, in der die Akteurinnen und Akteure in ihrer Praxis aufgrund ihrer eigenen Positionierung eine disziplinäre Ordnung hervorbringen:

Denn die Identität einer Disziplin – und d. h. auch die Identität der Wissenschaftler – bildet sich nicht zuletzt durch ihre Traditionen und Bräuche, ihre wissenschaftlichen Praktiken, sowie durch die moralischen Normen und Regeln des Verhaltens, ebenso wie durch die Kenntnis des richtigen Umgangs mit den disziplinspezifischen sprachlichen und symbolischen Formen des Wissens wie auch der Kommunikation. (Arnold 2004, 18)

Christiane Thompson hat für den Bereich der Bildungstheorie und Bildungsforschung im Wesentlichen drei Zugänge vorgestellt, die auf tradierte wissenschaftliche Praktiken des Erkenntnisgewinns in der Bildungswissenschaft rekurrieren und diese angesichts aktueller Einsätze der bildungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung durch neue Umgangsformen erweitert: die argumentative Systematik, die historisch-systematische Korrekktivität sowie die kategoriale Befremdung (Thompson 2011). In allen drei Ausprägungen dient der aktuelle Ort der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Gefüge der gegenständlichen Bestimmung als Ausgangspunkt für die jeweilige fragende Haltung in der «Problematisierung der Gegenstandskonstitution» (Thompson 2011, 149) und damit für die *Fabrikation von Erkenntnis* (Knorr-Cetina 1984). Folglich wird die disziplinäre Fassung nicht allein ausgehend von einer Ordnung der Begriffe und grundlegungstheoretischer Neubestimmung der Sache verhandelt, sondern ebenso als Reflexion von Wissensbildungsprozessen (Thompson 2011, 152) und einer Öffnung der Sachebene über diese Reflexionen. Über die Reflexionen der Wissensbildungsprozesse geraten schliesslich auch äussere, nicht-wissenschaftliche Einflüsse auf wissenschaftliche Disziplinen in den Blick, die durch ihre Erwartungshaltung gegenüber wissenschaftlicher Forschung und der absichtsvollen Adressierung bestimmter wissenschaftlicher Bereiche an der Konstitution von Disziplinen Anteil haben.

### **Konstitutionsformen und Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik**

Aus den einführenden Bemerkungen ergibt sich eine Heuristik von drei Formen der Konstitution von Disziplinen: die Konstitution als «Faktum», die Konstitution als sachliches Problem und die Konstitution in geteilten Praktiken. Jede dieser Möglichkeiten zur Konstitution von Disziplinen ist für eine disziplinäre Grundlegung adäquat

wenn sie, erstens, etwas Spezifisches für eine Disziplin benennt und damit eine nachvollziehbare Abgrenzung zu anderen Disziplinen hervorbringt und zweitens, etwas Gemeinsames für die Disziplin herausstellt und damit auf eine innere Konsistenz verweist, ohne diese letztgültig oder abschliessend zu bestimmen. Dass Medien die (wissenschaftliche) *Pädagogik* in verschiedener Weise herausfordern (Heitger 1981) scheint unstrittig, zudem fand in der Geschichte der Pädagogik immer auch eine Auseinandersetzung mit Medien statt (Tenorth 1999). Medien sind also als Thema innerhalb pädagogischer Praxis und auch pädagogischer Theoriebildung anzutreffen. Nach einem Spezifischen und Gemeinsamen der *Medienpädagogik* soll nun in einem exemplarisch-kursorischen Überblick anhand der drei genannten Konstitutionsformen von Disziplin gesucht werden.

### ***Medienpädagogik als Faktum?***

Die Medienpädagogik als Faktum kann durch die gegenwärtige und historische Verfasstheit in Bezug auf die Verstetigung und Verdichtung von Institutionen und Akteuren beschrieben werden. Hier geht es um die Entstehung und Institutionalisierung von medienpädagogischen Arbeitsgruppen, Denomination von Professuren, medieninteressierten Teilbereichen akademischer und nichtakademischer Institutionen, wissenschaftlichen Vereinigungen, Studiengängen, Fachzeitschriften und Konferenzen. Gross, Meister und Sander haben 2015 einen Band zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland vorgelegt, in dem sie die faktische Entwicklung aufzeigen und in dem unter anderen eine Medienpädagogik der Vorkriegszeit (Hüther 2015) und eine Medienpädagogik im Dritten Reich (Walden 2015) dargestellt werden.

Spanhel (2015) und auch Pietraß und Hannawald (2008) haben die aktuelleren Entwicklungen der «Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin» (Pietraß und Hannawald 2008, 33) in Bezug auf die Entstehung der DGfE-Kommission und die Anzahl und den Anteil von medienpädagogischen Professuren, Zeitschriften und medienpädagogischer Lehre herausgearbeitet. Seit der Einführung des ersten Lehrstuhls im Jahr 1965 ist die Medienpädagogik mittlerweile an mehr als 40 Standorten im deutschsprachigen Raum vertreten (GMK 2016). In Bezug auf Fachzeitschriften kann die Medienpädagogik auf drei zentrale Organe verweisen, die «merz – Zeitschrift für Medienpädagogik», die «MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung» und die «Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik». Die vielfältige forschende Beschäftigung mit Medien ist auf der institutionalisierten Ebene also verstetigt, in der auch eine Differenzierung in der Sache stattfindet. Eine Ausdifferenzierung und nähere Bestimmung von «Medienpädagogik» im Zuge der wissenschaftlichen Bearbeitung wird zum Beispiel bei Heitger (1981) angedeutet, in dem er zwischen Medien als «Gegenstand der Auseinandersetzung» (Medienerziehung), als Bestandteil des «alltäglichen Lebensvollzugs» (Mediensozialisation), als «Träger

der Absicht von Bildung» (Mediendidaktik) und in Bezug auf die Bildung und Ausbildung derer, die Medien «in ihrem Inhalt und ihrer Form bestimmen» (Fachdidaktik) unterscheidet. Hug (2002) verweist hier auf Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde und Medienforschung; Meyer (1978) und Stotz (1986) differenzieren in Mediendidaktik und Medienerziehung, was wiederum von Ruge (2014) um Medienbildung ergänzt wird. Neben dieser Differenzierung von Teilbereichen stellt die Gründung der Arbeitsgruppe und Kommission «Medienpädagogik» in der «Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft» einen weiteren Aspekt in der Beschreibung der Medienpädagogik als sich konstituierendes Faktum dar.

Durch das Nachzeichnen der Medienpädagogik als Faktum lässt sich plausibilisieren, dass es die Medienpädagogik gibt, jedoch fällt die Beliebigkeit der vorgestellten Zusammenhänge und Argumentationen auf. Jede andere wissenschaftlich-institutionelle Formation, die sich durch ähnliche Denomination von Professuren, Fachzeitschriften etc. zusammenfassen lässt und eine Binnendifferenzierung in Teilbereiche argumentieren kann, kann auf diese Art und Weise beschrieben werden. So hat die Beschreibung der Medienpädagogik als Faktum zunächst wenig Aussagekraft für das möglicherweise Spezifische der Medienpädagogik in ihren theoretischen Grundannahmen, Referenzen und methodischen Orientierungen. Und die Beschreibung der Entwicklung der Medienpädagogik an deutschsprachigen Hochschulen verweist zwar auf die Genese der Medienpädagogik in einer (wissenschaftlichen) kommunikativen Praxis, die sich jedoch über die Geltung ihrer Annahmen (noch) nicht verständigt hat. Des Weiteren kann – wiederum in Anlehnung an Breinbauer (2010) – die Auffassung einer Disziplin als Faktum mittels der darin vorausgesetzten begrifflichen Fassungen dieser «Fakten» problematisiert werden. Wir brauchen einen Begriff des Faktums, um die Medienpädagogik als Faktum beschreiben zu können; die Notwendigkeit des vorausgesetzten Begriffs verweist wiederum auf ein methodologisches Problem der Herstellung von Begriffen und auf ein sachliches Problem der Begründung der Begrifflichkeiten. So kommt sowohl die Frage nach den theoretischen Grundannahmen, gemeinsamen Kategorien und Referenzen als auch die Verständigung auf eine methodische Orientierung als Möglichkeit der Herausstellung des Spezifischen der Medienpädagogik in den Blick. Es stellt sich die Frage, ob es etwas gibt, das eine Medienpädagogik von anderen wissenschaftlich-institutionellen Formationen abgrenzt? Ist die Medienpädagogik in einem spezifischen sachlichen oder methodologischen Problem begründet?

### ***Medienpädagogik als methodologisches Problem der gemeinsamen Praxis?***

Diese Möglichkeit einer Konstitution durch geteilte Praktiken der Akteurinnen und Akteure greift methodische und erkenntnistheoretische Probleme auf. Die spezifische Herangehensweise an eine Problemstellung und der Lösungsweg werden hier



also zur Grundlage der Entscheidung über Eigenständigkeit. Es geht um die Art der Fabrikation von Wissen und die damit verbundenen Praktiken. Ein kursorisch-exemplarischer Überblick soll zeigen, inwieweit eine Eigenständigkeit der Medienpädagogik über die Einheitlichkeit im methodologischen Zugang der gemeinsamen Praxis zu konstatieren ist.

Für eine Medienpädagogik, die als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft begriffen wird, lassen sich nach Schäfer (2001) zwei methodisch leitende Praktiken des Wissensbildungsprozesses bzw. der Theoriebildung identifizieren: ein vertikal-geschichtlicher und eine horizontal-systematischer Zugang. Ersterer fragt wirkungsgeschichtlich nach der Entwicklung der Medientechnologie und der spezifischen Weise des pädagogischen Umgangs mit ihren Formen und Inhalten. Der zweite fragt nach gegenwärtigen medienpädagogischen Konzepten sowie Prozessen und Strukturen aktueller medienpädagogischer Praxisfelder. Diese Form des Wissensbildungsprozesses (Thompson 2011) führt zu einer Systematischen Medienpädagogik im Sinne eines «dynamisch aufgebauten medienpädagogischen Sinngefüges» (Schäfer 2001, 27).

Für eine empirisch orientierte Medienpädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft identifiziert Ruge (2014) unterschiedliche wissenschaftliche Habitus. Für die Mediendidaktik (im Sinne einer Pädagogik mit Medien) wird ein an der Psychologie orientierter Habitus konstatiert, der sich durch einen quantifizierenden Zugang zur Wissensproduktion, bedingungslogische Argumentation und durch den Fokus auf die Optimierung von Lehr-/Lernprozessen auszeichne. Die Medienerziehung (Pädagogik über Medien) grenze sich von bedingungslogischer Argumentation und monokausalen Wirkungshypothesen ab und zeichne sich durch begründungslogische Argumentation, Muster- und Typenbildung und durch den Fokus auf Handlungspraktiken von Akteurinnen und Akteuren bzw. auf Medienhandeln aus. Für die Medienbildung (Pädagogik der Medien) bleibt die Eindeutigkeit des Habitus unidentifiziert. Ruge (2014) führt aus, dass die Medienbildung zurzeit «zwischen theoretisch-logischer Begriffsklärung und dem Entwurf einer Methodik der erziehungswissenschaftlichen Formanalyse von Medien» (ebd., 201f.) changiert.

Für eine Medienpädagogik als Teil der Kommunikationswissenschaft zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Eine allgemein-theoretische Forschung in der Kommunikationswissenschaft geht zum Beispiel der Frage einer Medienpädagogik als Zweite-disziplin oder Erschliessungsperspektive (Bauer 2002) nach, wobei hier eine spezifisch kulturtheoretische Sichtweise eingenommen wird. Eine empirische Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft orientiert sich nach Hasebrink (2002) an Einsätzen und Wissenszusammenhängen der Nutzungs- und Wirkungsforschung. Und auch Jäckel et al. (2015) nennen die Tradition und disziplinspezifischen Wissensformen (Arnold 2004) der Medienwirkungsforschung als Mittelpunkt jüngerer Entwicklungen der Medienpädagogik.



So bleibt für die Gesamtheit der Medienpädagogik wohl weiterhin das Fazit von Pietraß (2002) aktuell, welche die Medienpädagogik als eigenes Fachgebiet rahmt, «das auf Methoden und Erkenntnisse der Kommunikations- und Erziehungswissenschaft basiert» (ebd., 75), oder dasjenige von Doelker (1979), der die wissenschaftliche Grundlegung in der Interdisziplinarität von Publizistik, Soziologie, Psychologie und Pädagogik sieht. Die Praktik der Interdisziplinarität und mit ihr die geteilte offene Erwartungshaltung gegenüber wissenschaftlicher Forschung und Adressierung von Erkenntnisfeldern scheint somit keineswegs an Aktualität verloren zu haben. Gleichzeitig ist im Falle der Medienpädagogik nun aber gerade die Bestimmung eines einheitlichen Einsatzes unmöglich: die Vielfalt der Problemstellungen um Medien und die Vielfalt der Medien selbst verlangen eine solche Breite an methodologischen Überlegungen und methodischen Lösungen, dass von etwas Einheitlichem schwer gesprochen werden kann. Die Interdisziplinarität der Medienpädagogik ist wohl ein Zeichen des Gemeinsamen der Medienpädagogik, jedoch kein hinreichender Grund, um das Spezifische der Medienpädagogik zu begründen, denn methodische Interdisziplinarität zeichnet auch andere wissenschaftliche Disziplinen aus. So ist das Gemeinsame im Sinne eines inneren methodischen Verweisungszusammenhangs gegeben, jedoch keine eindeutige disziplinäre Abgrenzung über ein Spezifikum möglich.

### ***Medienpädagogik als Problem des Gegenstandsbezugs?***

Eine substantielle Begründung mittels einer spezifischen Problemstellung und eines eingegrenzten Gegenstandsbezugs steht im Fall der Medienpädagogik zunächst vor einer begrifflichen Entscheidung. Eine Medienpädagogik, die eine pädagogische Grundlegung als spezifische Problemstellung voraussetzt, wird andere Begründungsfiguren nutzen und anerkennen als eine Medienpädagogik, die eine medientheoretische oder kommunikationstheoretische Grundlegung voraussetzt.

Für eine pädagogische Begründung der Medienpädagogik kann in Anlehnung an Benner (2010) festgehalten werden, dass für pädagogische Handlungsfelder und Forschungsvorhaben bereichspädagogische Spezialisierungen zwar durchaus sinnvoll sein können, ihnen jedoch ein pädagogischer Grundgedanke zugrunde liege, der nicht in einer jeweiligen bereichspädagogischen Auffassung aufgehe. Auch könne ein solcher Grundgedanke nicht ausschliesslich rekonstruktiv gewonnen werden, weil damit zwar spezielle Auffassungen zusammengetragen würden, allerdings keiner begründet ein Vorzug gegeben werden könne (Benner 2010, 6f.). Eine *pädagogisch* begründete Medienpädagogik wäre entsprechend von pädagogisch zu legitimierenden Vorstellungen geleitet, die allgemein pädagogisch grundlegend sind: Eine pädagogische Begründung der Medienpädagogik setzte entsprechend allgemeine Prämissen pädagogischen Denkens und Handelns (Benner 2010) wie eine «unbestimmte Bildsamkeit» und die Aufforderung, sich selbst handelnd eine Bestimmung zu

geben, voraus. Ihre Aufgabe wäre es, ausgehend von allgemeinen Problemstellungen über eine auf Medien bezogene pädagogische Urteilskraft reflexiv die Eigenart einer Medienpädagogik herauszustellen. Eine solche Entwicklungsmöglichkeit an der Schnittstelle zwischen pädagogischer Grundlegung und forschungspraktischer Rekonstruktion böte etwa eine «forschungsinduzierte Weiterführung» (Fuchs 2015) im Sinne einer Spezifizierung bildungs- und erziehungstheoretischer Konzepte vor dem Hintergrund empirischer und medientheoretisch kontextualisierter Verweisungszusammenhänge.

Eine medientheoretisch begründete Medienpädagogik kann unter anderem auf der Medialisierungsthese basieren, die wiederum kulturtheoretisch im Sinne der Mediologie (Debray 2003), anthropologisch im Sinne der Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009), medialer Erfahrung (Westphal 2002) bzw. präreflexiver medialer Konstitution des Menschen (Breinbauer 2009) oder zeichentheoretisch im Sinne medialer Pragmatik der Erfahrung (Meder 2004) akzentuiert sein kann. Eine kommunikationstheoretisch begründete Medienpädagogik kann als sozialwissenschaftlich orientierte Kommunikationswissenschaft (Barberi 2017) im Sinne der diskursiven Schnittmenge des Begriffs der kommunikativen Kompetenz (Baacke 1973) verstanden werden.

Eine weitere Möglichkeit der Konstitution der Medienpädagogik liegt in der normativen Einigung zur Setzung eines allgemeinen Ziels. Norbert Meder (2004) bestimmt mit dem Sprachspieler den subversiven Umgang mit dem Spiel der Sprache als Bildungsideal im Zeitalter der Neuen Technologien. Dieter Baacke (1998) bestimmt dieses in den vier Dimensionen der Medienkompetenz. Im mediendidaktischen Bereich wird eingehend von der «Optimierung von Lernprozessen» (de Witt und Czerwionka 2007, 32) gesprochen. Wo bei Baacke und Meder durchaus klar gemacht wird, was unter Sprachspieler und Medienkompetenz verstanden wird und somit der normative Gehalt explizit ist, wird in der Mediendidaktik oftmals mit einem leeren Begriff der «Optimierung» hantiert. Der normative Gehalt liegt hierbei genau in dieser Leerstelle und ihrer impliziten Steigerungsmetaphorik: Es geht um «Verbesserung», «Optimierung» und oftmals «Effizienz», wobei meist unklar bleibt was zu optimieren ist und welche Kriterien für Optimierung angesetzt werden. Klar ist das normative Ziel der Optimierung selbst und die damit verbundene Abwertung des Gegebenen, das es zu optimieren gilt. Weitere normative Programme finden sich sowohl in handlungsorientierten Ansätzen der Medienpädagogik (Schorb 2008, Niesyto 2009), in der einer utopologischen Medienpädagogik (Swertz 2012), in der bildungstechnologischen Medienpädagogik (Swertz 2008) sowie auch in anderen Zugängen mit programmatischen Absichten wie zum Beispiel bei einer Medienpädagogik vor dem Hintergrund des «mediatic turn» (Hug 2006), einer inklusiven Medienpädagogik (Schluchter 2012, Schmoelz und Koenig 2016, Schmoelz et. al. 2017, Bosse 2017) und werteorientierte Medienpädagogik (Godina 2011). Den hier genannten Einsätzen ist

gemein, dass durch den immanent normativen Gehalt der Pädagogik Medien zum Mittel zu einem bestimmten Zweck (der Inklusion, der Handlungsorientierung, der Optimierung, der Menschenrechte etc.) werden.

An dieser Stelle des exemplarisch-kursorischen Überblicks soll hinreichend gezeigt sein, dass die Konstitution der Medienpädagogik weder über das Gemeinsame der pädagogischen bzw. medientheoretischen Grundlegung noch über einen expliziten Normativitätsanspruch bzw. eine implizite Einigung auf normative Setzungen geteilter Werte gegeben ist.

### **Medienpädagogik – ein Versuch der gemeinsamen und spezifischen Grundlegung**

Eine letzte Begründung einer gemeinsamen und spezifischen Grundlegung der Medienpädagogik lässt sich über das Verhältnis von Medien und Pädagogik versuchen. Bei Stotz (1986) und im ersten Jahrbuch der Medienpädagogik (Aufenanger et al. 2001) wird eine gängige Verhältnisbestimmung unter der Überschrift «Mediendidaktik» bzw. «Lernen mit Medien» gezeigt. Hier werden Medien und Pädagogik durch den Verweis auf Medien als didaktisches Mittel zur Verbesserung des Lernens und Lehrens (Tulodziecki 2001) und auf Vermittlung von Inhalten im Umgang mit und Einsatz von Medien (Moser 1999) in ein Verhältnis gesetzt. Diese Verhältnisbestimmung wird weitgehend unter dem Begriff der Mediendidaktik subsumiert und lässt sich in allgemein didaktischer Sicht im Sinne von Medien als formgebenden Elementen der Auseinandersetzung von Lernenden mit Inhalten und der Aufbereitung von Inhalten durch Lehrende einordnen. Stotz (1986) ergänzt diese Verhältnisbestimmung durch Medien als Gegenstandsbereich pädagogischer Bemühungen (Medienerziehung) und Ruge (2014) erweitert die zweifache Verhältnisbestimmung wiederum durch eine Pädagogik der Medien (Medienbildung). Ruge schlägt damit eine weitergehende Systematisierung von Begründungsfiguren der Verhältnisbestimmung von Medien und Pädagogik vor und kommt zu dem Schluss, dass es keine Medienpädagogik gebe, da ihm das Gemeinsame und Spezifische der Medienpädagogik im Ausverhandeln des Verhältnisses von Medien und Pädagogik nicht erscheint.

Die Grundlegung der Medienpädagogik im zunächst *unspezifischen* Verhältnis von Medien und Pädagogik jedoch haben die unterschiedlichen Forschungsbereiche gemein. Damit ist das Gemeinsame der Medienpädagogik bestimmt: Alle drei hier vorgeschlagenen Subdisziplinen einer Medienpädagogik (Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienbildung) setzen Medien und Pädagogik in ein spezifisches Verhältnis zueinander und zielen auf eine disziplinierte Erkenntnis (Ruhloff 2006). Die Ausführungen zum «Faktum» der Medienpädagogik und zur methodisch evozierten Interdisziplinarität als gemeinsame Praxis der Wissensproduktion haben gezeigt, dass das Gemeinsame zwar ein notwendiger, jedoch kein hinreichender Grund für die Konstitution der Medienpädagogik ist. Durch die aufgezeigte Beliebigkeit des

Gemeinsamen wird also das Spezifische zentral für deren Konstitution. Die Grundlegung der Medienpädagogik im Ausverhandeln des Verhältnisses von Medien und Pädagogik ist spezifisch, weil diese Grundlegung nur für die Medienpädagogik gilt und somit die Medienpädagogik von anderen Disziplinen abgrenzt. Neben dem Gemeinsamen ist dieses Spezifische hinreichend für eine grundlegende Konstitution und ein Alleinstellungsmerkmal der Medienpädagogik.

Da das Gemeinsame und Spezifische der Medienpädagogik im Verhältnis von Medien und Pädagogik begründet liegt, gilt es einen genauen Blick auf die Verfasstheit des <Verhältnisses> zu legen. Dies bietet Unterscheidungsmerkmale in Bezug auf eine nähere Einordnung der oben angeführten potenziellen Verhältnisbestimmungen und eröffnet weiterführende Fragen und Problemstellungen für die zukünftige Diskussion zur Konstitution und Standortbestimmung einer Medienpädagogik. Welche Auffassungen von <Verhältnis> sind hier nun möglich bzw. wie kann ein Verhältnis begriffen werden? Und welche Fragen und Problemstellungen werden dadurch evoziert?

Ein Annäherungsversuch kann bei Meder (1975) in Anknüpfung an Richard Höningwald unter dem Begriff «Korrelation» gefunden werden: «Korrelation heißt im strengen Sinne die wechselseitig sich bedingende Setzung zweier philosophischer Grundbegriffe» (ebd., 9). Es stellt sich damit die Frage, wie sich die Grundbegriffe Medien und Pädagogik wechselseitig bedingen. Welche Bedingungsqualität liegt im Verhältnis zwischen Medien und Pädagogik vor? Kann die Korrelation von Medien und Pädagogik als unmittelbar gelten, also ohne Vermittlung über einen dritten Grundbegriff? Oder kann sie als mittelbar gelten und zwar entweder über einen dritten Begriff oder eine weitere Korrelation vermittelt? In Anknüpfung an Meder (1975) wird für die Medienpädagogik also das Problem der gegenseitigen Bedingtheit bzw. Unmittelbarkeit/Mittelbarkeit von Medien und Pädagogik virulent. Eine Grundlegung der Medienpädagogik in einer *mittelbaren* Korrelation wird beispielsweise bei Baacke (1973) über den Kompetenzbegriff (vgl. Barberi 2017 zur immanenten begriffstheoretischen Klärung) und bei Swertz (2007) über den Begriff der Verständigung vorgenommen.

Die Auffassung des Verhältnisses von Medien und Pädagogik als Korrelation unterstreicht die gegenseitige Bezugnahme, sogar Bedingtheit, und suggeriert vor schnell eine nicht hierarchische Beziehung. Dabei kann in den Ausführungen zur Mediendidaktik oder auch zur Medienerziehung durchaus ein hierarchisches Gefälle gesehen werden: so könnten Medien lediglich als Vehikel für die Weitergabe von Wissen gesehen werden oder eine spezifische Auffassung von Medien als telos pädagogisch legitime Ziele ersetzen. Beide Formen der hierarchischen Ordnung, die Unterordnung von Medien oder ihre Erhöhung, widersprechen einer «wechselseitigen sich bedingenden Setzung» (Meder 1975, 9) der Begriffe bzw. der Hervorbringung einer Korrelation beider. Auch wenn in Teilbereichen der Medienpädagogik also ein hierarchisches Verhältnis zum Tragen kommt, so beinhaltet der hier vorliegende Versuch einer *disziplinären* Bestimmung ein nicht-hierarchische Verständnis von Medien und Pädagogik.

Die Bedingungsqualität lässt sich darüber hinaus durch eine nähere Betrachtung der beiden zu verbindenden Pole Medien und Pädagogik beschreiben: beide können als mehr oder weniger feststehende aufgefasst werden. Das Verhältnis beider zueinander kann entsprechend als ein starres Verhältnis zwischen bestimmten Polen oder als sich immer wieder veränderndes, dialektisch zu verstehendes beschrieben werden, in dem auch die Korrelate einer Veränderung unterliegen. Der Unterschied zwischen starrer und dialektischer Korrelation lässt sich an der Erziehung zur Medienkompetenz in Anlehnung an Baacke (1973) illustrieren: In den ersten drei Dimensionen der Medienkompetenz geht im pädagogischen Prozess keine Veränderung der Medien einher. Es geht um eine Erziehung zu kritischem, kundigem und nutzendem Umgang mit Medien. Dabei wird die pädagogische Vermittlungsleistung so gut wie möglich an bestehende mediale Strukturen und das Eigenrecht des Gegenstandes angepasst. Erst die vierte Dimension des gestaltenden Umgangs mit Medien beinhaltet ein Veränderung der Pädagogik *und* der Medien: Hier kommt es sowohl zur Veränderung der pädagogischen Praxis durch sich verändernde Medientechnologie als auch zur Veränderungen der Medien in der und durch die pädagogische Praxis. Im Rahmen disziplinärer Betrachtungen schliesst der Blick auf die beiden Korrelate – Pädagogik und Medien – die Diskussion dieser angesichts disziplinärer Entwicklungen und anderer disziplinärer Einflussnahmen auf sie bspw. aus einer (Medien-) Philosophie oder (Medien-) Psychologie ein.

Zugleich wird damit die Frage aufgeworfen, *wie* eine Korrelation zwischen Medien und Pädagogik hergestellt wird oder werden kann. Die bereits angesprochenen allgemein möglichen Praktiken im Wissensbildungsprozess werden hier im Feld der Medienpädagogik und durch die in ihm handelnden Personen spezifisch. Als Ausgangspunkt für Praktiken der Wissensgenese in der Wissenschaft wurden das situierte Wissen der Akteurinnen und Akteure und das handelnde Hervorbringen von Wissen unter Bezugnahme auf geteilte Normen benannt. Gleiches kann nun für die nähere Bestimmung der Korrelation von Medien und Pädagogik gelten: Das Wissen der Akteurinnen und Akteure und ihr Versuch, in ihrer Praxis dieses Verhältnis überhaupt erst hervorzubringen und zu gestalten, lassen eine *Praxis der Medienpädagogik* entstehen, die die Eigenart der Medien und das gestalterische Potential von Menschen in diesem Prozess anerkennen sollte. In der Bezugnahme auf als gemeinsam anerkannte Normen und Formen medienpädagogischer Praktiken versichern sich Medienpädagoginnen und Medienpädagogen damit einer disziplinären Identität, zugleich bringen sie diese jedoch immer wieder neu hervor.

Die Praktiken der Herstellung von Korrelation, die damit verbundene Betonung der immer wieder handelnden Setzung zweier *philosophischer* Grundbegriffe und deren mittelbare bzw. unmittelbare, nicht-hierarchische bzw. hierarchische sowie starre oder dialektische Relationierung hält zugleich die Möglichkeit einer Diskussion substantieller Grundlegungen sowie die kritisch-problematizierende Praxis der Reflexion

disziplinärer Begriffs- und Relationsbildungsprozesse offen. Die kritisch-problema-tisierende Praxis der Reflexion des Gegebenen ermöglicht in Bezug auf menschliche Praxen das Offenlegen und Brechen von dahinterliegenden Mustern aller Formen der menschlichen Aktivität (Lévi-Strauss 1973). Gewendet auf einen problematisierenden Wissensbildungsprozess bedeutete dies, «dass wir mit den Gewohnheiten des Urteilens zugunsten einer riskanteren Praxis brechen, die versucht, den Zwängen eine künstlerische Leistung abzurufen» (Breinbauer 2010, 637). Bestehende Zwänge und Routinen und das Brechen dieser in einer riskanten Praxis ist zugleich erst Voraussetzung für die Hervorbringungen von Neuem durch ko-kreatives Denken und Handeln (Stenning et al. 2016; Schmoelz 2017) auch in der Wissenschaft; das Brechen mit gewohntem, strukturiertem und musterhaftem Denken und Handeln ermöglicht erst die kreative Angleichung und kreative Abgrenzung (Krause 2014) an und von diesem Denken und Handeln. Ein Suchen nach dahinterliegenden Mustern aller Formen des menschlichen Denkens, die riskante Praxis des kritisch-skeptischen Problema-tisierens und Aufbrechens von diesen Mustern sowie das ko-kreative Hervorbringen von Neuem in diesen Bruchstellen wird damit als Verbindung von Strukturalismus, Transzendental-kritik und Ko-Kreativität methodisch gesetzt. Eine Medienpädagogik, welche diese methodische Setzung ernst nimmt, erkennt, dass im Identifizieren des Gemeinsamen und Spezifischen der Medienpädagogik im praktischen Hervorbringen möglicher Verhältnisbestimmungen eine kritisch-riskante und – in Ansätzen – ko-kreative inhaltliche Bestimmung der Disziplin liegt und zugleich diese Schritte der Methode hier teilweise eingelöst sind.

Im Anerkennen dieser Setzungen werden die dahinter liegenden medienpädagogischen Muster des Denkens und Handelns, die durch die Orientierung am Verhältnis von Medien und Pädagogik benannt wurden, offengelegt und die Bestimmung einer Medienpädagogik als Disziplin in der wiederkehrenden Praxis des Identifizierens, Problematisierens und Hervorbringens von bestehenden und neuen Verhältnisbestimmungen nahegelegt. In diesem Beitrag geschah dies durch eine kritisch-riskante Praxis der Problematisierung von gängigen Konstitutionsversuchen, welche die Faktizität, den Gegenstand oder die Methodologie als grundlegend bestimmen. Gleichzeitig wurde im Identifizieren von Gemeinsamem und Spezifischem der Medienpädagogik eine vorläufige, kritische inhaltliche Bestimmung der Disziplin vorgenommen. Es liegt nun an zukünftigen Arbeiten, bestehende Verhältnisbestimmungen kritisch zu problematisieren sowie ko-kreativ aufzubrechen und neu zu gestalten bzw. neue Verhältnisbestimmungen hervorzubringen. Medienpädagogische Wissenschaftspraxis zeichnet sich so durch kritisch-kreative Handlungen in Bezug auf ihre und innerhalb ihrer Forschungsfelder – Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienbildung – aus und hat das Potential neue Forschungsfelder hervorzubringen.

## Literatur

- Arnold, Markus. 2004. «Disziplin & Initiation. Die kulturellen Praktiken der Wissenschaft». In *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich*, herausgegeben von Markus Arnold und Roland Fischer. 18-52. Wien: Turia + Kant.
- Aufenanger, Stefan, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel. 2001. *Jahrbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik*. Niemeyer: Tübingen.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft». In *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung (Band 1 der Reihe Medienpädagogik)*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen. Baden-Baden, Nomos.
- Bauer, Thomas. 2005. «Land der Berge. Eine Skizze zur Medienpädagogik in Österreich». In *Europabildung mit Multimedia. Multimedia für interkulturellen Dialog*, herausgegeben von Gesellschaft für Pädagogik und Information. [http://www.gpi-online.de/upload/PDFs/ESEC\\_0405/Internetpublikation/B-\\_und\\_E-\\_Learning/Land\\_der\\_Berge.pdf](http://www.gpi-online.de/upload/PDFs/ESEC_0405/Internetpublikation/B-_und_E-_Learning/Land_der_Berge.pdf).
- Benner, Dietrich. 2010. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematische-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns*. 6. Auflage, Weinheim/München: Juventa.
- Bosse, Ingo. 2017. «Digitale Teilhabe im Kontext von Beeinträchtigung und Migration». In *Medienpädagogik und Vielfalt – Integration und Inklusion*, herausgegeben von Friederike von Gross, und Renate Röllecke. 19-39. München: kopaed.
- Breinbauer, Ines Maria. 2009. «Lernen und Medien». In *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Familie – Kindheit – Jugend – Gender*, herausgegeben von Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin. 943-959. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Breinbauer, Ines Maria. 2010. «Die Konstitution der Disziplin als Faktum und als Problem». *Pädagogische Rundschau*, 64(6). 629-641.
- de Witt, Claudia, und Thomas Czerwionka. 2007. *Mediendidaktik*. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Debray, Régis. 2003. *Einführung in die Mediologie*. Bd. 3. Facetten der Medienkultur. Bern: Paul Haupt.
- Doelker, Christian. 1979. «Einleitung». In *Grundlagen einer Medienpädagogik*, herausgegeben von Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich. 9-22. Zug: Klett & Balmer Verlag. doi:10.21240/mpaed/retro/2017.08.21.X.
- Fuchs, Thorsten. 2015. «Pädagogik als Disziplin: Philosophisch, empirisch, beides oder gar nichts? Beobachtungen zur Konstitution der Pädagogik am Ausgang und in Fortführung der "realistischen Wendung"». In *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*, herausgegeben von Edith Glaser, Edwin Keiner. 71-85. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.



- Godina, Bojan. 2011. «Theoretische Grundlagen der werteorientierten Medienpädagogik». In *Werteorientierte Medienpädagogik*, herausgegeben von Bojan Godina, Harald Grübele, und Kurt W. Schönherr, 15–72. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-93026-8\_1.
- Gross, Friederike von; Dorothee Meister, und Uwe Sander. 2015. *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Haraway, Donna. 1988. «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective». *Feminist Studies*. 14(3), 575-599.
- Hasebrink, Uwe. 2002. «Gut-nachbarschaftliche Beziehungen: Medienpädagogik aus der Perspektive der Nutzungs- und Rezeptionsforschung». In *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, herausgegeben von Ingrid Paus-Hasebrink, Claudia Lampert, Daniel Süß. 91–107. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Heitger, Marian. 1981. «Bildung und Massenmedien in der modernen Gesellschaft». In *Medien und Pädagogik*, herausgegeben von Marian Heitger und Gertraud Diem-Wille. 9-25. Wien, Freiburg, Basel: Herder.
- Hug, Theo. 2002. «Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven». In *Einführung in die Medienwissenschaft*, herausgegeben von Gebhard Rusch. 189-207. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hüther, Jürgen. 2015. «Medienpädagogik in der Vorkriegszeit». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander. 11-33. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jäckel, Michael, Gerrit Fröhlich, Daniel Röder, und Philipp Sischka. 2015. «Traditionen der Medienwirkungsforschung im Überblick». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander. 131-156. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB.
- Kerres, Michael, und Claudia de Witt. 2002. «Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 6, 1-22. doi:10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X.
- Knorr-Cetina, Karin. 1984. *Die Fabrikation von Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krause, Sabine. 2014. *Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krause, Sabine. 2015. «Unreflektierte Traditionen – verborgene Normen. Beobachtungen einer femme flaneur». In *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*, herausgegeben von Sabine Krause, Ines Maria Breinbauer. 141-160. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lévi-Strauss, Claude. 1973. *Das wilde Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meder, Norbert. 1975. *Prinzip und Faktum: Transzendentalphilosophische Untersuchungen zu Zeit und Gegenständlichkeit im Anschluss an Richard Höningwald*. Bonn: Bouvier Verlag.

- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meyer, Peter. 1978. *Medienpädagogik: Entwicklung und Perspektiven*. Königsstein: Verlag Anton Hain Meisenheim.
- Moser, Heinz. 1999. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter*. 2., Überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske & Budrich.
- Niesyto, Horst. 2009. «Handlungsorientierte Medienarbeit». In: *Handbuch Mediensozialisation*, herausgegeben von Ralf Vollbrecht, Claudia Wegener. 396-403. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pietraß, Manuela. 2002. «Die Interdisziplinarität der Medienpädagogik». In *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, herausgegeben von Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert, Daniel Süß. 75-87. Opladen/Wiesbaden Westdeutscher Verlag.
- Pietraß, Manuela, und Sebastian Hannawald. 2008. «Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse». *Erziehungswissenschaft*, 19(36), 33-51.
- Ricken, Norbert. 2002. «Bruch mit dem Einen: Differenz - Pluralität - Sozialität. Anmerkungen zum Diskurs der deutschen Erziehungsphilosophie». In *Weltzugänge: Virtualität - Realität - Sozialität*, herausgegeben von Walter Bauer, 149-176. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 4. Hohengehren: Schneider.
- Ruge, Wolfgang. 2014. «Pädagogik \* Medien – Eine Suchanfrage». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki, Norbert Meder. 187-207. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, Karl-Herrmann. 2001. «Medienpädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft». In *Jahrbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel. 17-46. Opladen: Leske + Budrich.
- Schiefele, Hans, und Helga Theunert. 2000. «Leben mit Medien. Schlaglichter auf 50 Jahre Medienpädagogik und JFF». *merz. Medien+Erziehung*, 44(2), 75-85.
- Schluchter, Jan-René. 2012. «Medienbildung als Perspektive für Inklusion». *merz. Medien+Erziehung*, 1, 16-21.
- Schmoelz, Alexander. 2017. «On Co-Creativity in Playful Classroom Activities». *Creativity. Theories – Research - Applications* 4 (1). doi:10.1515/ctra-2017-0002.
- Schmoelz, Alexander, und Oliver Koenig. 2016. «Spuren einer inklusiven Medienpädagogik». *merz. Medien+Erziehung*, 60(3), 31-34.
- Schmoelz, Alexander, Gertraud Kreamsner, Michelle Proyer, Daniel Pfeiffer, Lisa-Katharina Möhlen, Kostas Karpouzis, und Georgios N. Yannakakis. 2017. «Inklusiver Unterricht mit Digitalen Spielen». *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 2.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 75-86. Wiesbaden: Springer VS.

- Spanhel, Dieter. 2015. «Geschichte der Medienpädagogik seit 1980». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sanders. 94-130. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stenning, Keith, Alexander Schmoelz, Heather Wren, Elias Stouraitis, Theodore Scaltsas, Konstantine Alexopoulos, und Amelie Aichhorn. 2016. «Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity?» *Digital Culture and Education*, 8(2), 154-168.
- Stotz, Günther. 1986. *Kommunikations- und Medienpädagogik: die Entwicklung der pädagogischen Mediendisziplinen*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Swertz, Christian. 2007. «Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik». In *Mit-Spieler*, herausgegeben von David Dietmar von Hartwich, Christian Swertz, und Monika Witsch. 213-222. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Swertz, Christian. 2008. «Bildungstechnologische Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 66-74. Wiesbaden: Springer VS.
- Swertz, Christian. 2012. «Utopologische Medienpädagogik. Ein Plädoyer für das methodische Bedenken der Zukunft». In *Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern*, herausgegeben von Edith Blaschitz, Gerhard Brandhofer, Christian Nosko, und Gerhard Schwed. 39-55. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1999. «Revolution der Medien, Tradition des Lernens, Versuch über die Ungleichzeitigkeiten». In *Die Struktur medialer Revolutionen. Festschrift für Georg Jäger*, herausgegeben von Sven Hanuschek, Nina Ort, Kirsten Steffen, und Rea Triyandafilidis. 118-127. Bern: Peter Lang.
- Thompson, Christiane. 2011. «Praktiken der Bildungstheorie und Bildungsforschung». In *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. herausgegeben von Ines Maria Breinbauer, und Gabriele Weiß. 140-156. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Thompson, Christiane, Kerstin Jergus, und Georg Breidenstein. 2014. «Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung». In *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, herausgegeben von Christiane Thompson, Kerstin Jergus, und Georg Breidenstein. Weilerswist: Velbrück. [http://www.velbrueck-wissenschaft.de/pdf\\_ausfuhrlich/978-3-942393-87-4.pdf](http://www.velbrueck-wissenschaft.de/pdf_ausfuhrlich/978-3-942393-87-4.pdf).
- Tulodziecki, Gerhard. 2001. «Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule». Vortrag gehalten auf der Fachtagung „Medienkompetenz“ des BLK-Modellversuchsprogramms SEMIK, Universität-Gesamthochschule Paderborn. [http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/tulo\\_vortrag.pdf](http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/tulo_vortrag.pdf).
- Walden, Thomas. 2015. «Medienpädagogik im Dritten Reich?» In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sanders. 34-62. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Westphal, Kristin. 2002. *Wirklichkeiten von Stimmen: Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung*. Frankfurt am Main: Lang.