
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.

Zur Bedeutsamkeit von Operationalisierungen medienpädagogischer Grundbegriffe: Kritisch-rationale Anmerkungen zur Medienbildung

Christian Toth

Zusammenfassung

Der hier dargestellte Entwurf einer kritisch-rationalen Medienbildung basiert auf dem Entwurf einer kritisch-rationalen Medienpädagogik. Die Medienpädagogik im Allgemeinen und die Medienbildung im Speziellen müssen sich in der Bestimmung ihrer Grundbegriffe auf allgemeinpädagogische Arbeiten rückbeziehen und sollten nicht versuchen, ihre Grundbegriffe komplett neu zu definieren. Dies wird in diesem Beitrag exemplarisch für die Grundbegriffe Erziehung, Sozialisation und Bildung getan. Der Bildungsbegriff wird ausführlicher behandelt und es wird dafür plädiert, zwischen einer Medienausbildung und Medienseלבbildung zu unterscheiden. Beide Aspekte sind gleichermassen relevant für die Medienbildung, daher werden in einem weiteren Schritt Operationalisierungen vorgenommen, um die empirische Erforschung dieser Phänomene zu ermöglichen: Für den Teilbereich Medienausbildung kurz im Zusammenhang mit Medienkompetenz, für den Teilbereich Medienseלבbildung ausführlicher im Zusammenhang mit Persönlichkeitsforschung. Die Persönlichkeit wird hier als zentraler Anknüpfungspunkt für die Operationalisierung von Selbstbildung im medialen Kontext gesehen. Dazu wird kurz auf das Konstrukt Persönlichkeit eingegangen, um mit Zielbestimmungen für die Medienbildung zu schliessen. Medienbildung kann auf dieser Grundlage als ein Anwendungsfach konzipiert werden, welches gesellschaftliche Entwicklungen in medialer Hinsicht beobachten, Lösungen für Probleme solcher Entwicklungen formulieren und Prognosen liefern kann.

Comments about the Significance of Operationalizations of basic terminology of media education from a critical-rationalistic point of view.

Abstract

This paper is a proposal for a critical rationalistic conception of media education. Both the discipline and the research field media education should recur to the terminology of general educational sciences and not try to redefine this basic terminology. This paper aims to address this problem and gives an example on how the term education may be differentiated based on arguments that have been exhaustively discussed in the field of

general educational sciences. With focus on media education, this paper argues that research in personality traits may be the key to researching media education when it comes to self-education in terms of shaping one's personality in the sense of what Humboldt has proclaimed. The human personality is the center of this attempt to operationalize media education in this notion of personality shaping in contexts of media. The construct of personality will be introduced. Media education may be understood as a field of study, which aims to observe current developments of societal developments whenever it comes to contexts of media, give an outlook and find solutions whenever those developments meet problems.

Wissenschaftstheoretische Einführung

Der kritischer Rationalismus von Karl Popper und Hans Albert

Der Begründer des kritischen Rationalismus ist Karl Popper (1902-1994), weitere Vertreter insbesondere im deutschsprachigen Raum sind z. B. Hans Albert (1921-heute). Das Wort «Rationalismus» meint im kritischen Rationalismus von Popper vor allem das Gegenteil von «Irrationalismus», nicht das Gegenteil von «Empirismus» (Keuth 2002, 44). Popper unterscheidet den kritischen Rationalismus von einem unkritischen bzw. umfassenden Rationalismus. Letztere Position beinhaltet das Prinzip, «daß jede Annahme zu verwerfen ist, die weder ein Argument noch die Erfahrung stützen kann» (Popper 1977, 283). Da sich diese Position jedoch weder durch Erfahrung noch durch Argumente unterstützen lässt, eliminiert sie sich selbst. «Der unkritische Rationalismus ist also logisch unhaltbar; und da dies auf rein logische Weise gezeigt wurde, so folgt, dass der unkritische Rationalismus mit den von ihm selbst gewählten Waffen geschlagen werden kann, nämlich durch Argumente» (Popper 1977, 283). Die Forderung nach sicherer Begründung ist laut dem kritischen Rationalismus nicht erfüllbar, da weder Gewissheit über Wahrheit herrschen kann, noch Begründungen in letzter Konsequenz unbestreitbar wahr sein können (Albert 1991, 9f.). Popper entwarf 1934/35 in seiner Wissenschaftstheorie ein Modell vom hypothetischen Wissen, das «die Forderung nach sicherer Begründung durch die [Forderung, C.T.] nach kritischer Prüfung zu ersetzen» (Albert 2000, 15) versucht. Albert schreibt daher der Wahrheit prägnant «die Rolle einer regulativen Idee für die Erkenntnispraxis» (Albert 2000, 15) zu. Die bis dahin gängige Verifikations-Praxis wird nun durch ein Falsifikations-Konzept abgelöst. Forschende versuchen hierbei nicht mehr Theorien und Hypothesen zu belegen. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, sie zu widerlegen. Theorien sind Systeme von sich nicht widersprechenden, allgemeingültigen, falsifizierbaren, werturteilsfreien und intersubjektiv nachprüfbar Sätzen (Clausen 2005, 230). Um eine Theorie falsifizieren zu können, muss es «Basissätze» geben, die man als «wahr»

betrachten kann. «Basissätze sind [...] Sätze, die behaupten, dass sich in einem individuellen Raum-Zeit-Gebiet ein beobachtbarer Vorgang abspielt» (Popper 2005, 80). Um etwas über die Erfahrungswirklichkeit auszusagen, müssen sie an ihr scheitern können, indem über eine methodische Überprüfung ihre Widerlegung getestet wird (Schüleln und Reitze 2012, 158). Ein Basissatz gilt dann als (vorläufig) akzeptiert, wenn bei Einhaltung der gültigen methodischen Regeln einer Wissenschaft innerhalb einer *scientific community* Einigung über die Gültigkeit hergestellt werden kann. Es handelt sich dabei also immer auch um einen Aushandlungsprozess innerhalb einer Expertengruppe. Albert nennt für die erkenntnistheoretischen Grundannahmen des kritischen Rationalismus zwei Thesen: «(1) die ontologische These, daß es eine vom menschlichen Denken unabhängige strukturierte Wirklichkeit gibt, und (2) die epistemologische These, daß diese Wirklichkeit zumindest bis zu einem gewissen Grade für uns erkennbar ist» (Albert 2000, 16). Eine so aufgebaute Erkenntnistheorie erlaubt es dem kritischen Rationalismus, am Konzept einer wertfreien Wissenschaft festzuhalten, da die Aufstellung einer Norm auf der Ebene der Metatheorie und das Postulat der Wertfreiheit in der Objekttheorie nach Albert miteinander verträglich sind (Krüger 2009, 43).

Die Kernthesen des kritischen Rationalismus

Albert hat die grundlegenden Wesenszüge des kritischen Rationalismus sehr gut auf den Punkt gebracht:

Der durch Popper begründete kritische Rationalismus ist eine philosophische Auffassung, die einen konsequenten Fallibilismus mit einem kritischen Realismus und einem methodologischen Revisionismus verbindet. Der konsequente Fallibilismus betont die Fehlbarkeit des Menschen in allen seinen Versuchen, Probleme zu lösen, nicht nur in seiner Erkenntnispraxis. Der kritische Realismus behauptet, daß es eine vom menschlichen Denken unabhängige Wirklichkeit gibt, die der menschlichen Erkenntnis zugänglich ist. Dem methodologischen Revisionismus zufolge ist jede Problemlösung prinzipiell revidierbar. (Albert 2011, 2; ähnlich bei: Albert 2000, 16)

Diese grundsätzlichen Annahmen werden mehr oder weniger vorausgesetzt. Insbesondere die Annahme des kritischen Realismus und der vernünftigen Einsicht in komplexe Zusammenhänge wird zurückgeführt auf einen irrationalen Moment der Entscheidung: den «irrationalen Glauben an die Vernunft» (Popper 1977, 284). Man muss also zuerst eine rationalistische Einstellung annehmen, woraus Argumente bzw. Erfahrungen an Bedeutung gewinnen. Ihre Bedeutung kann jedoch nicht vorausgesetzt werden. Dies bedeutet folgerichtig, dass die rationalistische Einstellung selbst nicht auf Argumenten und Erfahrungen gegründet sein kann, sondern vielmehr auf einem irrationalen Entschluss (Popper 1977, 284).

Abgesehen von diesen grundsätzlichen Annahmen sind von mir in frei gewählter Reihenfolge und einfacher Form die wichtigsten Thesen des kritischen Rationalismus im Folgenden dargestellt:

1. Das Verifikationskonzept ist wissenschaftlich nicht haltbar. Einen wissenschaftlichen Satz endgültig als verifiziert zu betrachten ist unwissenschaftlich (Popper 2005, 30). Forschende sollen nicht Theorien und Hypothesen beweisen, sondern versuchen, diese zu widerlegen.
2. Nur solche Theorien sind wissenschaftlich, die prinzipiell falsifizierbar sind.
3. Falsifizierbar sind solche Theorien, die auf Basissätzen beruhen.
4. Basissätze sind solche Sätze, die behaupten, dass sich in einem individuellen Raum-Zeit-Gebiet ein beobachtbarer Vorgang abspielt (Popper 2005, 80).
5. Ein Basissatz gilt als vorläufig akzeptiert, wenn bei Einhaltung der gültigen methodologischen Regeln einer Wissenschaft innerhalb einer *scientific community* Einigung über die Gültigkeit hergestellt wird. Es gibt keine endgültigen empirischen Basissätze.
6. Eine logische Falsifikation einer Theorie ist (fast immer) endgültig entscheidbar, eine empirische Falsifikation hingegen nie (Popper 2005, 507).
7. Hat sich eine Theorie häufig gegenüber Falsifikationsversuchen durchsetzen können, gilt sie als vorläufig bewährt. Theorien können sich der Wahrheit grundsätzlich nur annähern, sie jedoch nie gänzlich erfassen.
8. Bewährte Hypothesen gelten solange, bis sie falsifiziert werden konnten oder durch besser nachprüfbarere Hypothesen abgelöst werden (Popper 2005, 31).
9. Bessere Hypothesen sind Theorien, die einen höheren Informationsgehalt (empirischen Gehalt) und eine höhere Bewährung haben, damit also eine grössere Wahrheitsnähe besitzen.
10. Die Objektivität der Wissenschaft hängt nicht von der Objektivität der Wissenschaftler/innen ab (Adorno et al. 1969, 112). Sie wird durch die fortwährende kritische Überprüfung von Theorien gewährleistet und über Konventionen hergestellt, d. h. durch Einigungsprozesse der *scientific community*.

Wissenschaftstheorie in der Pädagogik

Um die Forschungsausrichtung einer kritisch-rationalen Medienbildung begründen zu können, ist es vorab notwendig, kurz auf das Verhältnis von Wissenschaftstheorie und Methodologie zu rekurrieren. Eine Wissenschaftstheorie hat Wissenschaft(en) und Theorie(n) zum Gegenstand ihrer philosophischen Untersuchung. Sie klärt, welche Ansprüche an Wissenschaften und Theorien gestellt werden können und müssen, um als eben solche gelten zu dürfen. Leitfragen könnten daher lauten: Was ist Wissenschaftlichkeit? Wie müssen Theorien formal aufgebaut sein? Wissenschaftstheorie ist wissenschaftlichen Fachdisziplinen übergeordnet und ihre Theorie ist

daher eine Metatheorie. Sie spielen auch in der Pädagogik eine zentrale Rolle. Denn gerade diese hat ein besonders kompliziertes und vielfältig diskutiertes Problem mit ihren Theorien, nämlich deren Verhältnis zur Praxis. Schon Aristoteles hat darauf hingewiesen, dass es praktisch Tätige gibt, die ohne theoretisches Wissen besser ihrer Arbeit nachgehen können als wissende Theoretiker: «Daher kommt es vor, daß manche, obwohl sie über eine theoretische Fundierung ihres Könnens nicht verfügen, geschickter im Handeln sind als solche, die darüber verfügen» (Aristoteles 1987, 163). Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis impliziert daher auch die Frage nach der Wertigkeit von Theorie (unter der Annahme, dass die Praxis unbestreitbar gegeben ist). Die Diskrepanz zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis ist eine der zentralen Herausforderungen, die es bei der Vermittlung pädagogischen Wissens und pädagogischer Kompetenzen zu lösen gilt. Dies gilt allgemeinpädagogisch wie auch im spezifischen Handlungs- und Forschungsfeld der Medienpädagogik.

Selbstverständlich wird die wissenschaftstheoretische Debatte der Philosophie auch auf der Ebene der Pädagogik geführt. Die drei gegenwärtigen Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft sind die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Empirische Erziehungswissenschaft und die Kritische Erziehungswissenschaft¹, wobei bereits in der Namensgebung im Unterschied von Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht nur eine wissenschaftstheoretische, sondern auch eine methodologische Ausrichtung zu erkennen ist:

Zuweilen werden Pädagogik und Erziehungswissenschaft einander gegenübergestellt, wird ersterer Wissenschaftlichkeit abgesprochen und Werturteilhaftigkeit zuerkannt, letzterer Wissenschaftlichkeit bescheinigt und Werturteilsfreiheit unterstellt (Benner 1991, 13).

Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik in der Tradition von Diltheys Philosophie steht, ist die gegenwärtige empirische Erziehungswissenschaft in der Tradition des Kritischen Rationalismus zu verorten und die kritische Erziehungswissenschaft in der Tradition der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule. Roth nimmt in dieser Debatte eine interessante Position ein, wenn er in der von ihm beschworenen *realistischen Wende* Folgendes formuliert:

Die Lösung der Wissenschaftsprobleme der Pädagogik hängt davon ab, ob uns die direkte Erforschung der pädagogischen Situation, in der sich Lern- und Erziehungsprozesse vollziehen, ebenso gelingt, wie die Hermeneutik von Texten gelungen ist (Roth 1963, 485).

Methodologien sind Regelwerke für Methoden – sie regeln, wie Methoden korrekt angewendet werden. Eine Methode ist ein Instrument zum Erheben und Auswerten

¹ Die Disziplingeschichte der Pädagogik ist hervorragend bei Horn (2011) nachzulesen, differenzierte Darstellungen zu den drei Hauptströmungen der Pädagogik u. a. bei Benner (1991), Blankertz (2011), und König (1975)

von Daten, unabhängig davon, welcher Qualität diese Daten sind. Wissenschaftstheorien und Methodologien haben also nichts miteinander gemeinsam, bis auf einen Zusammenhang: Die Entscheidung für eine bestimmte Wissenschaftstheorie geht häufig mit der Entscheidung für eine bestimmte Forschungslogik – im Sinne von Methoden – einher. Für die pädagogische Methodendiskussion ist auffällig, dass (höchst wahrscheinlich aus disziplingeschichtlichen Gründen) eine einseitige Undifferenziertheit vorherrscht. In der qualitativen Methodologiedarstellung gibt es eine überwältigende Bandbreite an Methoden: Von der Handlungs- und Aktionsforschung über die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bis hin zur Objektiven Hermeneutik Oevermanns. Quantitative Forschungsmethoden werden hingegen gerne als *Statistik* verkürzt, im besten Fall wird zwischen deskriptiver und schliessender Statistik unterschieden. Das ist in etwa so undifferenziert, als würde man qualitative Forschungsmethoden unter *Hermeneutik* subsumieren. Ähnlich verhält es sich mit Wissenschaftstheorien, auf die sich quantitative Methodologien berufen. Unter dem Stichwort *Empirismus* werden z. B. der Positivismus und der Kritische Rationalismus in einen Topf geworfen, obwohl sie sich in jedweder Hinsicht gegenüberstehen.

Unverständlicher Weise werden heute noch gerne die Ausrichtungen Geisteswissenschaft und empirische Wissenschaft im unvereinbaren Dualismus von «Verstehen» versus «Erklären» dargestellt. Nimmt man die moderne pädagogische Diskussion zur Kenntnis, erfuhr diese im ausgehenden 20. Jahrhundert eine Annäherung. Um dies zu verdeutlichen, halte ich es mit den Worten des ausgewiesenen Geisteswissenschaftlers Bollnow, der auf das Verhältnis von Erklären und Verstehen in einer Stellungnahme zu Brezinkas Position erklärt:

Das Erklären ist ein Mittel im Dienste des Verstehens. Man erklärt jemandem etwas, damit er es versteht. Das Verstehen ist darum eigentlich auch gar keine Tätigkeit wie das Erklären, sondern das Ergebnis einer Tätigkeit, die durch sie erreichte Evidenz, und insofern ist es auch keineswegs der intersubjektiven Nachprüfung entzogen. So scheint es mir, müßte sich in bezug [sic!] auf den Verstehensbegriff eine Verständigung erreichen lassen (Bollnow 1971, 693).

In Kürze: Das Erklären ist dem Verstehen vorgelagert, ist Voraussetzung für das Verstehen. Das mag trivial klingen, ist jedoch ein (Zwischen-)Ergebnis jahrzehntelanger wissenschaftstheoretischer Streite, in denen zuvor «Erklären» und «Verstehen» als miteinander unvereinbare Paradigmen wissenschaftlicher Forschung gesehen wurden.

Kritisch-rationale Medienbildung

Zur begrifflichen Verortung und Differenzierung von Medienbildung und anderen Grundbegriffen

Bei der Bestimmung der Erkenntnisinteressen der Medienpädagogik tauchen immer die originär pädagogischen Grundbegriffe in Verbindung mit Medien auf: Es wird von *Medienerziehung*, *Mediensozialisation* und *Medienbildung* gesprochen. Irritierend ist dabei jedoch, dass – und hier verhält es sich wiederum konträr zur allgemein-pädagogischen Diskussion – diese Begriffe nicht trennscharf auseinander gehalten werden können, sie mitunter sogar synonym verwendet werden. Dass die inhaltliche medienpädagogische Diskussion noch in ihren Anfängen steckt, wird auch daran erkenntlich, dass noch immer ihre Grundbegriffe neu und umdefiniert werden. Der Medienbildungsbegriff taucht dabei manchmal überhaupt nicht auf, z. B. im Grundbegriffbuch der Medienpädagogik von Hüther und Schorb (2010) (mit einer Ausnahme: Es wird behauptet, Medienkompetenz führe zu Medienbildung (Hüther und Podehl 2010, 126f.)). Andere stellen Medienkompetenz und Medienbildung gegenüber bzw. nehmen eine differenziertere Analyse vor (u. a. Pietraß 2011; Spanhel 2011). Obwohl dieser Begriff offensichtlich noch in der Schwebe steht, werden bereits Versuche zur Ausrichtung des Begriffs unternommen. Ein Beispiel dafür ist die strukturelle Medienbildung: «Wir verstehen unter Medienbildung in diesem Sinne die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs» (Marotzki und Jörissen 2008, 109). Einleuchtend ist, dass der Medienbildungsbegriff variieren muss, je nachdem, welcher Bildungsbegriff ihm zugrunde gelegt wird. Irritierend ist jedoch, dass direkt im Anschluss an das Kapitel zur *Medienbildung* des Handbuchs *Medienpädagogik* die Autoren bei der Begriffsbestimmung von *Medienerziehung* Folgendes feststellen:

Als Wissenschaftsgebiet umfasst Medienerziehung den Bereich aller Überlegungen zu dem Problemkreis, welche erziehungs- und bildungsrelevante Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden können. [...] Deshalb ist in der Literatur manchmal auch der Begriff «Medienbildung» zu finden. In diesem Beitrag wird jedoch der Begriff «Medienerziehung» beibehalten – wobei der Teilbegriff «Erziehung» in aktuellen Konzepten nicht im engen Sinne einer normativen Einwirkung, sondern im Sinne der Anregung und Unterstützung eines selbst bestimmten und eigenverantwortlichen Handelns verstanden wird (Tulodziecki 2008, 110).

Medienerziehung und Medienbildung werden hier in ihren Definitionen so vermengt, dass eine Unterscheidung unmöglich wird. Medienbildung ist in der *scientific community* damit nicht nur mit dem Medienkompetenzbegriff, sondern auch mit dem

Medienerziehungsbegriff formal und inhaltlich verwoben – etwas, das hinsichtlich allgemeinpädagogischer Begriffsdifferenzierungen sehr überrascht. Auch in aktuellen Beiträgen wird dies deutlich, wenn beispielsweise behauptet wird, dass Medienbildung den Begriff der Medienerziehung weitgehend abgelöst habe (Tulodziecki 2015, 32). *Erziehung, Bildung* und *Sozialisation* bilden in allen allgemeinpädagogischen Werken die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. In Ausnahmen kommen die Begriffe *Lernen* und *Entwicklung* hinzu, insbesondere wenn Pädagogen offen für die pädagogische Psychologie sind, die gerade für die Schulbildung relevant ist. Diese Begriffe sind in der Pädagogik trennscharf unterschieden worden. Es mag zwar keine Einheit darüber herrschen, was genau jeder dieser Grundbegriffe umfasst. Übereinstimmung herrscht jedoch darin, dass jeder dieser Begriffe etwas anderes, teilweise sogar Gegensätzliches meint. So kann Erziehung bestimmt werden als «Handlungen [...], durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten» (Brezinka 1990, 95). Es mag stimmen, dass diese Erziehungsdefinition leer wirkt, weil keine normative Festlegung stattfindet. Es wird gesagt, dass es ein Ziel gibt, ohne das Ziel festzulegen. Anders als Rath (2011) jedoch behauptet, werden Asymmetrie und Mündigkeit nicht «nicht berücksichtigt» (Rath 2011, 241), sondern nur nicht von vornherein direkt gesetzt. Mündigkeit kann wie jedes andere Erziehungsziel in die Definition von Brezinka eingesetzt werden. Sozialisation hingegen kann mit Hurrelmann definiert werden als:

die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die «innere Realität» bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die «äußere Realität» bilden (Hurrelmann 2006, 15f.).

Sozialisation zielt auf die Persönlichkeit des Menschen ab, deren Entwicklung und Formung detailliert im Spannungsfeld von inneren und äusseren Prozessen beschrieben wird und im Bild des produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes mündet (Hurrelmann 2006, 11). Gemeinsam ist beiden Prozessen, dass sie von ausserhalb des Subjektes auf das Innere des Subjektes einwirken. Unterscheiden kann man sie daran, dass Erziehung planvoll und absichtsvoll, d. h. zielgerichtet und daher intentional ist, während Sozialisation genau das Gegenteil meint: ungerichtete, nicht geplante, sondern passiv ablaufende Einflüsse, die grösstenteils unbemerkt und vor allem nicht intentional ablaufen. Erziehung geschieht durch andere Menschen, Sozialisation durch Institutionen und Organisationen. Dasselbe meint Durkheim, wenn er von der Erziehung als planmässiger Sozialisation spricht.

Der für diesen Aufsatz zentrale inhaltliche Begriff ist «Bildung». Die pädagogische, insbesondere deutschsprachige Literatur hat diesen Begriff auf besondere

Weise von den vorherigen Begriffen differenziert und in sich zwischen der klassischen ›Aus-Bildung‹ und der ›Selbst-Bildung‹ unterschieden. Die Unterscheidung dieser beiden Bildungsbegriffe lässt sich wiederum aus der Perspektive des Subjektes vornehmen: Während man von anderen ausgebildet wird, kann Bildung im Sinne der Persönlichkeitsbildung nur durch das Subjekt selbst geschehen. Auch zur Sozialisation lässt sich die Selbstbildung trennscharf unterscheiden: Beides sind Prozesse, die auf die Persönlichkeit des Subjekts gerichtet sind, doch Sozialisation geschieht mit dem Subjekt, ist extern ausgelöste Persönlichkeitsformung, während Selbstbildung die vom Subjekt selbst ausgehende, aktive Persönlichkeitsbildung ist. Diese Begriffe müssen analog für die Medienpädagogik übersetzt werden. Es gibt keinen Grund, weshalb die Medienpädagogik diese Grundbegriffe neu bestimmen muss. Die Aufgabe der medienpädagogischen Forschung besteht darin, diese Prozesse zu erklären und zu verstehen, sofern sie im Zusammenhang mit Medien stehen.

Diese drei pädagogischen Grundbegriffe müssen auch für die Medienpädagogik so übernommen werden, dass die korrespondierenden Gegenstandsbereiche erforschbar sind. Abgrenzungsversuche für die Medienpädagogik auf Grundlage allgemeinpädagogischer Arbeit, wie es hier geschehen ist, wurden bereits versucht (s. a. Rath 2011), sind jedoch nicht präzise genug (Thomann 2015, 10) und verharren bei Definitionen, ohne Operationalisierungen vorzunehmen.

Medienerziehung soll deswegen hier in Anlehnung an Brezinka definiert werden als *medienbezogene* Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten. Mögliche Erziehungsziele der Medienerziehung könnten der korrekte und gesunde Konsum von Medieninhalten (z. B. positive Disposition: Altersgerechte Mediennutzung) und moralisches Handeln während der Mediennutzung (z. B. negative Disposition: Cybermobbing) sein.

Mediensozialisation ist alles andere als eine Neuerung und bedarf ohnehin keiner Neubestimmung. In Hurrelmanns Sozialisationsmodell nehmen Medien die Rolle einer tertiären Sozialisationsinstanz ein (Hurrelmann 2006, 33f.). An diese Jahrzehnte lange Diskussion muss angeknüpft und von dort aus weitergeforscht werden.

Medienbildung schliesslich muss auch der differenzierten allgemeinpädagogischen Diskussion gerecht werden und daher zwischen Medienausbildung und Medienseלבtbildung unterscheiden. Dies steht im Gegensatz zu Begriffsbestimmungen, deren definitorische Kraft sehr gering, wenn nicht sogar tautologisch ist, bspw. dass Medienbildung «alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug» (Tulodziecki 2015, 32) sei. Die Operationalisierung der ersten zwei Grundbegriffe ist zwar reizvoll, muss aber an anderer Stelle erfolgen.

Zum Gegenstand von Medienbildung und der Operationalisierung medialer Phänomene im Bildungskontext: Medienkompetenz und Persönlichkeit

Um Medienbildung verstehen zu können, müssen alle Prozesse und Phänomene im Zusammenhang mit dem, was unter Medienausbildung und Medienseלבtbildung verstanden wird, zunächst erklärt werden. Viel diskutiert ist, Medienkompetenz als Ziel von Medienbildung zu sehen. In der hier vorgeschlagenen Terminologie lässt sich präziser argumentieren: Medienkompetenz kann als ein mögliches Ziel der Medienausbildung gesetzt werden. Damit würde auch denjenigen Stimmen begegnet werden, die berechtigter Weise darauf aufmerksam machen, dass der Medienkompetenzbegriff «einem Verkürzten Verständnis von Medienpädagogik» (Hugger 2008, 97) gleichkommt, da das reflexive Moment unberücksichtigt bleibt, bzw. Medienkompetenz als Zielbestimmung gänzlich disqualifiziert wird (Thomann 2015, 3). Hier findet genau genommen ein Perspektivenwechsel statt, denn Medienkompetenz ist eben nur ein Teil von Medienbildung, die wiederum nur ein Teil von Medienpädagogik ist. Eine schulische Medienbildung wird sicherlich immer auch auf Medienkompetenz abzielen. Was Medienkompetenz ist, muss Gegenstand wissenschaftlicher Operationalisierungen sein². In Baackes Medienkompetenzmodell wurde Medienkompetenz mit den vier Dimensionen *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* operationalisiert. Hugger verweist auf Forschungsprojekte, die andere Dimensionierungen vornehmen (Hugger 2008, 96). Allen Operationalisierungen ist jedoch gemeinsam, dass sie den Medienkompetenzbegriff in Dimensionen bestimmen – ein Verfahren, dass in der quantitativen Sozialforschung auf Grund der Komplexität sozialer Phänomene üblich ist. Mit der Dimensionierung ist jedoch erst der theoretische Schritt getan; es sollten nun Messinstrumente entwickelt werden, die Medienkompetenz erforschbar machen.

Deutlich schwieriger ist es, Prozesse der Selbstbildung zu operationalisieren. Medienbildung im Sinne einer Selbstbildung nach Humboldt muss die Persönlichkeit des Subjekts zum Gegenstand haben, denn Selbstbildung ist die Stärkung und Formung der eigenen Kräfte mit dem Ziel, eine stabile Persönlichkeit zu erlangen:

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigigkeiten [sic!] nemlich [sic!] steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth [sic!] und Dauer verschaffen will (Humboldt 2002, 235).

Humboldt liefert aber gleichzeitig auch den Hinweis, wie Selbstbildung operationalisiert werden kann:

2 Die bekanntesten theoretischen Operationalisierungsversuche (Aufenanger 1997; Tulodziecki 1997; Baacke 1998; Kübler 1999; Groeben 2002) sind in einer Übersicht im Jahrbuch Medienpädagogik 8 zu finden (Schaumburg und Hacke 2010, 150), empirische Operationalisierungsversuche ausführlich bei Swertz 2016, 19ff.

Den Einfluss, den jedes Geschäft des Lebens auf diese [innere Bildung; C.T.] ausüben kann, leicht und fasslich übersehend, fände vorzüglich derjenige seine Belehrung darin, dem es nur um die Erhöhung seiner Kräfte und die Veredlung seiner Persönlichkeit zu thun [sic!] ist. (Humboldt 2002, 238)

Selbstbildung zielt immer auf die Persönlichkeit des Menschen ab, sie ist die aktiv vom Subjekt selbst ausgehende Prägung und Formung des Selbst durch bildsame Prozesse in der Auseinandersetzung mit der Welt, durch die Aneignung ihrer Gegenstände (bei Humboldt vor allem durch Fremdsprachen).

Mediale Selbstbildung ist dementsprechend Selbstbildung, die durch Auseinandersetzung und Aneignung der Welt mittels Medien geschieht. Bildung im Sinne von Selbstbildung ist zwar nicht direkt beobachtbar, Indikatoren für Selbstbildung können jedoch durch die Persönlichkeit bestimmt werden. Findet Selbstbildung statt, sollte sich die menschliche Persönlichkeit ändern. Diese Veränderung sollte beobachtbar und rekonstruierbar sein. Die menschliche Persönlichkeit ist eines der am ausführlichsten erforschten sozialwissenschaftlichen Phänomene. Die theoretischen Konstrukte zur Operationalisierung von Persönlichkeit sind extrem vielfältig, insgesamt werden gegenwärtig sechs Paradigmen der Persönlichkeitspsychologie diskutiert (u. a. bei Asendorpf und Neyer 2012).

Damit ist der Gegenstandsbereich der Medienbildung als ein doppelter, sich gegenseitig ergänzender Bildungsbegriff skizziert. Bildung ist beides: Ausbildung und Selbstbildung. Das Ziel einer kritisch-rationalen Medienbildung ist das Erklären, Verstehen und die Vorhersage aller Phänomene im medialen Kontext sowie die Aufdeckung etwaiger Zusammenhänge im Kontext von Aus- und Selbstbildung. Dies gelingt erst dann, wenn das Auftreten oder Ausbleiben von Phänomenen erklärt werden kann, und somit die Phänomene an sich verstanden wurden. Gelingt dies, sollte die Prognose solcher Phänomene möglich sein.

Medienbildung ist ein Spezifikum der allgemeinen Bildung, die in der allgemeinen Pädagogik diskutiert wird. Von besonderer Bedeutung sind die Institutionen Schule und Universität, da an beiden Orten Ausbildung und Selbstbildung miteinander verflochten in hoher Konzentration stattfinden. Alle Phänomene, welche diese Prozesse bedingen, beeinflussen oder determinieren, sind Forschungsgegenstand der Medienbildung.

Zur Diskussion steht nun, wie die gegenwärtige Medienbildung ihren inhaltlichen Forschungsschwerpunkt setzen soll. Ich plädiere dafür, dass zwei Schwerpunkte gelegt werden: Für die Medienausbildung ist bislang das Konstrukt Medienkompetenz am besten entwickelt. Es fehlen nach wie vor Messinstrumente, welche aus den Operationalisierungen von Medienkompetenz durch Baackes vier Dimensionen abgeleitet werden. Gegenwärtig ist mir kein Messinstrument bekannt, das Medienkompetenz standardisiert messen kann, das für wissenschaftliche Forschung kommerziell oder nicht kommerziell zugänglich ist. Zur Entwicklung solcher Modelle eignen sich

vor allem Multivariate Analysen (Faktoren- und Clusteranalysen). Normalerweise bilden sich die Dimensionen eines Konstruktes auf Grundlage empirischer Daten, bei Baacke geschah dies jedoch theoretisch. Entsprechend bleibt eine empirische Realisierung seiner Dimensionalisierung aus.

Geht man vom dominierenden Ansatz des Eigenschaftsparadigmas aus, kann Persönlichkeit operationalisiert werden als die «nichtpathologische Individualität eines Menschen in körperlicher Erscheinung, Verhalten und Erleben im Vergleich zu einer Referenzpopulation von Menschen gleichen Alters und gleicher Kultur» (Asendorpf und Neyer 2012, 20). Die Untersuchung pathologischer Persönlichkeiten bleibt der klinischen Psychologie vorbehalten. Herrmann betont die zeitliche Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen: «Die Mehrheit heutiger Persönlichkeitsdefinitionen fasst Persönlichkeit auf als ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ stabiles und den Zeitablauf überdauerndes Verhaltenskorrelat» (Hermann 1991, 29). Pervin hingegen zielt eher auf Strukturen und Prozesse, damit auch auf Dynamik und Veränderung ab:

Persönlichkeit ist die komplexe Organisation von Kognitionen, Emotionen und Verhalten, die dem Leben einer Person Richtung und Zusammenhang gibt. Die Persönlichkeit umfasst wie der Körper Strukturen und Prozesse und spiegelt nature und nurture wider. Persönlichkeit schließt die Auswirkungen der Vergangenheit, ebenso wie die Konstruktionen der Gegenwart und der Zukunft ein (Pervin 1996, 414).

Angeschlossen werden sollte jedoch an die zuerst genannte Definition, nach der zeitlich stabile Merkmale oder Eigenschaften auf die Persönlichkeit schliessen lassen. Das gilt auch für physische Merkmale, wie z. B. Gesichtsform, Schönheit und Grösse, weil sie direkt auf die soziale Umwelt wirken (Asendorpf und Neyer 2012, 133). Situationsbedingte Gefühlszustände, wie z. B. Durst oder Schmerzen, die zeitlich sehr instabil sind, gehören nicht zur Persönlichkeit. Die Referenzpopulation ist deshalb wichtig, weil es keinen Sinn ergibt, die Intelligenz eines Erwachsenen mit der eines Kindes zu vergleichen. Auch dem transkulturellen Vergleich sind Grenzen gesetzt. Das Höflichkeitsverständnis von Japanern ist ein anderes, als das Unsere. Solche kulturellen Besonderheiten sind zu berücksichtigen. Persönlichkeit in dieser Definition operationalisiert über die körperliche Erscheinung, das Verhalten und Erleben einer Person. Operationalisieren bedeutet, ein nicht messbares Konstrukt messbar zu machen. Während die Persönlichkeit als solche nicht messbar ist, können die hier genannten Indikatoren (körperliche Erscheinung, Verhalten und Erleben) gemessen werden. Die Individualität des Menschen ergibt sich durch seine Unterschiede zu anderen Menschen. Präziser: Die Individualität des Menschen ergibt sich aus der Varianz der Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften. Jeder Mensch hat eine gewisse Ausprägung für Geduld: sie liegt irgendwo im Spektrum von extrem ungeduldig und extrem geduldig.

Es gibt zahlreiche Messinstrumente zur Erfassung der Persönlichkeit unterschiedlicher Reliabilität, unterschiedlicher Komplexität und auf Grundlage verschiedener Operationalisierungen (insbesondere die Dimensionierung von Persönlichkeit variiert). In aller Regel werden Interviews und/oder Fragebögen zur Messung genutzt. Die höchste Standardisierung weisen Fragebögen zur Fremd- oder Selbstbeurteilung auf, wobei die Messgenauigkeit steigt, je differenzierter der Fragebogen ist. Auch Verhaltensbeobachtungen können für Feldstudien genutzt werden. Die Probleme wissenschaftlicher Gütekriterien wurden bereits an anderen Stellen differenziert und ausführlich diskutiert und müssen hier nicht wiederholt werden. Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität Zieldimensionen sind. Während die Objektivität noch kontrollierbar ist, müssen die Reliabilität und Validität geschätzt werden. Hier spielt die *scientific community* sowie die jeweilige Methodologie eine entscheidende Rolle, da dies vor allem unter Berufung auf Konventionen geschieht.

Durchgesetzt hat sich seit einigen Jahrzehnten ein Eigenschaftsmodell, bei dem fünf breite Persönlichkeitsdimensionen umfasst werden, welche als Big Five oder als das Fünf-Faktorenmodell (FFM) bekannt sind. Ausschlaggebend für die Entwicklung des FFM ist der sogenannte «lexikalische Ansatz», der auf der «Sedimentationshypothese» (Asendorpf und Neyer 2012, 106) basiert. Laut dieser Hypothese haben sich solche Persönlichkeitsmerkmale in der Alltagssprache niedergeschlagen, die besonders bedeutsam sind für die alltäglichen Interaktionen zwischen Menschen. Eigenschaftswörter sind dieser Auffassung nach sogenannte «Sedimente» der alltäglichen Erfahrung, in denen tatsächliche Persönlichkeitsmerkmale identifiziert werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass mit steigender Wichtigkeit eines Merkmals die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sich eines oder mehrere Wörter dafür in der Sprache finden. Durch die Analyse der in der Sprache enthaltenen Beschreibungsdimensionen und einer Faktorenanalyse konnte so eine Eigenschaftsklassifikation ermittelt werden. Die lexikalische Hypothese wurde auch für den deutschen Sprachraum überprüft (s. a. Angleitner et al. 1990). Die fünf Faktoren konnten um jeweils sechs Subfaktoren, auch Facetten genannt, weiter differenziert werden (s. a. Ostendorf und Angleitner 2004):

Neurotizismus	Extraversion	Offenheit für Erfahrung	Verträglichkeit	Gewissenhaftigkeit
Ängstlichkeit	Herzlichkeit	Offenheit für Phantasie	Vertrauen	Kompetenz
Reizbarkeit	Geselligkeit	Offenheit für Ästhetik	Freimütigkeit	Ordnungsliebe
Depression	Durchsetzungsfähigkeit	Offenheit für Gefühle	Altruismus	Pflichtbewusstsein
Soziale Befangenheit	Aktivität	Offenheit für Handlungen	Entgegenkommen	Leistungsstreben
Impulsivität	Erlebnishunger	Offenheit für Ideen	Bescheidenheit	Selbstdisziplin
Verletzlichkeit	Frohsinn	Offenheit des Werte- und Normensystems	Gutherzigkeit	Besonnenheit

Tab. 1: Die fünf Faktoren und ihre Facetten der Persönlichkeit.

In ihren früheren Längsschnittstudien haben Costa und McCrae signifikante Stabilitäten nach dem 30. Lebensjahr für Persönlichkeitsmerkmale des FFM feststellen können (s. a. Costa und McCrae 1994). Aktuellere Studien hingegen weisen nach, dass alle Dimensionen des FFM auch nach dem 30. Lebensjahr signifikante Veränderungen erfahren und eine relativ hohe Stabilität erst im Alter ab 50 Jahren erreicht wird (s. a. Caspi et al. 2005). Es ist also davon auszugehen, dass Selbstbildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung zwar nur langfristige, aber doch signifikante und auch messbare Veränderungen in der Persönlichkeit eines Menschen hervorrufen kann. Sollen im Rahmen Medienbildung Selbstbildungsprozesse sichtbar gemacht werden, sind Querschnittstudien auszuschließen. Selbstbildung als Persönlichkeitsbildung ist ein langsamer, fortwährender Prozess. Mit zeitlichem Abstand sollten Veränderungen in der Persönlichkeit messbar sein, daher müssen Längsschnittstudien herangezogen werden. Sinnvoller Weise werden die Messzeitpunkte so gesetzt, dass eine Messung vor den Interventionen z. B. im Schulunterricht und während und nach den Interventionen gemacht werden. Der Vergleich zu Kontrollgruppen kann dann über die Wirksamkeit von Medienbildung im Sinne einer Selbstbildung aufklären. Selbstverständlich wird sich nicht die grundlegende Persönlichkeit eines Menschen durch Medienbildung ändern – es ist jedoch zu erwarten, dass die relevanten Eigenschaften, welche durch Medienbildung aktiviert werden, eine Veränderung aufzeigen, die statistisch relevant ist. Gelingt dies, kann der aufgedeckte Zusammenhang in der Medienbildung aufgegriffen und in den Fokus gesetzt werden.

Diskussion

Die Aufgabe der Medienpädagogik ist, Medienbildung zu operationalisieren und unter Berücksichtigung der hier angeführten Operationalisierungen bestehende Messinstrumente zu prüfen und abzuändern, oder gegebenenfalls neue zu entwickeln, um mediale Einflüsse auf die Persönlichkeitsbildung messbar zu machen. Darüber hinaus müssen Hypothesen formuliert werden, die etwaige Zusammenhänge zwischen Medien und persönlichkeitsbildenden Prozessen postulieren, um diese zu prüfen. Eine kritisch-rationale Medienpädagogik kann solche Hypothesen verwerfen, die widerlegt wurden und solche beibehalten, die Falsifikationsversuchen standhielten. Dasselbe gilt für den zweiten inhaltlichen Schwerpunkt der Medienbildung: Medienkompetenzforschung. Baackes Modell hat sich weitestgehend durchgesetzt, es fehlt jedoch ein Messinstrument zur Erfassung der Medienkompetenz. Die Entwicklung von unterschiedlich differenzierten Instrumenten zur Messung von Medienkompetenz ist die Aufgabe von Medienbildung³. Dass die Gesellschaft Interesse an der Erforschung dieser Forschungsfelder hat, zeigt sich in der immer wieder aufkommenden

³ Es gibt bereits erste durchgeführte Projekte, allerdings nicht aus der Medienpädagogik (s. a. das Instrument von Klimmt et al (2014) zur Messung von Medienkompetenz).

Diskussion von Gefahren und Chancen von Medienrezeption, insbesondere von Computerspielen. Serious Games und Edutainment sind Schlagwörter, die in diesem Zusammenhang von grosser Bedeutung sind. Die Medienbildung muss erforschen, wie das Phänomen Computerspiel für Ausbildungszwecke (Edutainment – z. B. Projekte von glasslab games⁴, die im schulischen Unterricht Anwendung finden) und für Selbstbildung (Serious Games) fruchtbar gemacht werden können. Sie muss gleichzeitig aufklären, wenn bestimmte Zusammenhänge postuliert werden und Falsifizierungsversuche wagen. Da digitale Medien schon bestimmte Daten (Nutzerdaten wie Performance, Login-Zeiten, Spielverhalten, Forumsaktivitäten usw.) automatisch generieren, müssen diese nur in Kooperation mit den entsprechenden Entwicklern abgerufen werden, um sie zu analysieren. Das neu entwickelte mBook beispielsweise ist ein digitales Schulbuch, das in Verbindung zur Persönlichkeitsforschung interessante Erkenntnisse zu Nutzungsart und Hindernissen bei der Nutzung durch unterschiedliche Individuen ermöglicht⁵. Medienpädagogik ist ein Anwendungsfach und muss daher in der Erfahrungswelt verortet sein. Für den Medienkompetenzbegriff bemerkt z. B. Swertz, dass diese meist nicht als empirischer Begriff verwendet wird und deshalb kaum Operationalisierungen dazu vorliegen (Swertz 2016, 19). Die Analyse von Swertz zeigt auf, dass Operationalisierungen differenziert hinsichtlich ihrer Erklärungskraft hinterfragt werden müssen, in seinem Fall in der Differenzierung zwischen Empirie und Didaktik (Swertz 2016, 29). Statistische Methoden sind nützlich, um die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse zu ermöglichen, vorausgesetzt, die Daten wurden entsprechend erhoben. Ein solches Vorgehen lässt Schlüsse auf gesellschaftliche Entwicklungen zu und erlaubt es, Prognosen zu stellen. Gleichzeitig kann die Medienpädagogik damit auch Probleme identifizieren, die sonst unentdeckt bleiben und Lösungsvorschläge formulieren, die empirisch fundiert sind. Qualitative Methoden sind nützlich, um mögliche Phänomene im Vorfeld zu entdecken (Exploration) und anschliessend die erklärten Phänomene verstehen zu können. Die Forschung eines Anwendungsfaches muss dynamisch sein, verschiedene Forschungsansätze können sich dabei ergänzen. Dennoch herrscht kein «anything goes», da sich auf die Grundsätze des kritischen Rationalismus berufen wird, nach denen vornehmlich die Verwerfung falscher Hypothesen und die Wahrheitsannäherung das Ziel unserer Forschung ist. Dafür ist auch zu beachten, dass die Grundlage für Theorien «Basissätze» sind, d. h. empirische Sätze. Dieser Sachverhalt unterscheidet die Medienbildung und auch die Medienpädagogik als Anwendungsfach von der allgemeinen Pädagogik. Die Stärke einer kritisch-rationalen Medienbildung ist die Relevanz ihrer Forschungsergebnisse und ihre Doppelfunktion als Beobachterin von gesellschaftlichen Entwicklungen im Zusammenhang mit Medien und als Problemlöserin, da sie Best Practice Beispiele erforschen und dokumentieren kann. Gleichzeitig

4 Glasslabgames.com

5 <http://mbook.schule/index.php?id=2007>

sei auch an dieser Stelle auf das Potenzial induktiver Herangehensweisen erinnert, die als sinnvolles Korrektiv zu deduktiven Verfahren fungieren können, wenn Operationalisierung zu statisch erscheinen (Swertz 2016, 29).

Literatur

- Adorno, Theodor W., Ralf Dahrendorf, Harald Pilot, Hans Albert, Jürgen Habermas, und Karl R. Popper. 1969. *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Albert, Hans. 1991. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Albert, Hans. 2000. *Kritischer Rationalismus. Vier Kapitel zur Kritik illusionären Denkens*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Albert, Hans. 2011. *Kritische Vernunft und rationale Praxis*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Angleitner, Alois, Fritz Ostendorf, und Oliver P. John. 1990. «Towards a taxonomy of personality descriptors in german: A pseudo-lexica study». *European Journal of Personality*, 4, 89-118.
- Aristoteles. 1987. *Nikomachische Ethik, Buch VI, 8*. Stuttgart: Reclam.
- Asendorpf, Jens B., und Franz J. Neyer. 2012. *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Benner, Dietrich. 1991. *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Blankertz, Herwig. 2011. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bollnow, Otto F. 1971. «Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft». *Zeitschrift für Pädagogik* 17, 683-708.
- Brezinka, Wolfgang. 1990. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Caspi, Avshalom, Brent W. Roberts, und Rebecca Shiner. 2005. «Personality development». *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Clausen, Jens. 2005. «Wie sich die Wissenschaft ihr Wissen schafft». In *Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis*, herausgegeben von K. Schneider, E. Brinker-Meyendriesch und A. Schneider, 215-246. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Costa, Paul, und Robert R. McCrae. 1994. «Set like a plaster? Evidence for the stability of adult personality». In *Can personality change?* herausgegeben von T. F. Heatherton und J. Weinberger, 21-40. Washington: American Psychological Association.
- Franić, Sanja, Denny Borsboom, Conor V. Dolan, und Dorret I. Boomsma. 2014. «The Big Five Personality Traits: Psychological Entities or Statistical Constructs?». *Behavior Genetics*, 44, 6, 591-604.
- Herrmann, Theo. 1991. *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe.

- Horn, Klaus-Peter. 2011. «Disziplingeschichte». In *Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1*, herausgegeben von G. Merstens, U. Frost, W. Böhn, L. Koch und V. Ladenthin, 11-37. Paderborn: Schöningh UTB.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93-99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Humboldt, Wilhelm. 2002. «Theorie der Bildung des Menschen». In *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, herausgegeben von A. Flitner, und K. Giel, 234-240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hurrelmann, Klaus. 2006. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2010. «Geschichte der Medienpädagogik», In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 116-127. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb. Hrsg. 2010. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2008. «Medienbildung», In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 100-109. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuth, Herbert. 2002. «Was bleibt vom kritischen Rationalismus?». In *Karl Poppers kritischer Rationalismus heute. Zur Aktualität kritisch-rationaler Wissenschaftstheorie*, herausgegeben von J. M. Böhm, H. Holweg und C. Hoock, 43-57. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Klimmt, Christoph, Alexandra Sowka, Dorothée Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2014. *Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit*. http://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf.
- König, Eckhard. 1975. *Theorie der Erziehungswissenschaft Bd. 1*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann. 2009. *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Kübler, Hans-Dieter. 2014. «Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, herausgegeben von A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser und P. Grell, 27-53. Wiesbaden: Springer VS.
- Ostendorf, Fritz, und Alois Angleitner. 2004. *NEO-PI-R. NEI-Persönlichkeitsinventur nach Costa und McCrae (Revidierte Fassung)*. Göttingen: Hogrefe.
- Pervin, Lawrence A. 1996. *The Science of Personality*. New York: Wiley.
- Pietraß, Manuela. 2011. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 121-135. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.16.X>.

- Popper, Karl R. 1977. *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II: Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen*. Bern: A. Francke Verlag.
- Popper, Karl R. 2005. *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rath, Matthias. 2011. «Medienerziehung» – Statement zu einem Begriff». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 237–43. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.21.X>.
- Roth, Heinrich. 1963. «Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung». In *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, herausgegeben von H. Becker, E. Blochmann, O. F. Bollnow, E. Heimpel und M. Wagenschein, 481-490. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaumburg, Heike, und Sebastian Hacke. 2010. «Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser und H. Niesyto, 147-162. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüleln, Johann A., und Simon Reitze. 2012. *Wissenschaftstheorie für Einsteiger*. Wien: WUV UTB.
- Spanhel, Dieter. 2011. «Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 95–120. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X>.
- Swertz, Christian. 2016. «Medienkompetenz. Anmerkungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien». In: *medienimpulse*, Juni, 1-33. <http://medienimpulse.at/articles/view/953>.
- Thomann, Marius. 2015. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Zur Frage nach dem Zielwert medienpädagogischer Praxis». In: *MedienPädagogik*, 23. Februar, 1-14. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.23.X>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2008. «Medienerziehung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 110-115. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Dimensionen von Medienbildung. Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln». In: *MedienPädagogik*, 5. Juni, 31-49. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X>.