

---

Themenheft Nr. 27: Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung. Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust.

## Undisziplinierte Pluralität

### Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik

Wolfgang B. Ruge

#### Zusammenfassung

*Eine Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik stellt bisher ein Desiderat dar. Derzeit zeigen sich im Diskurs verschiedene «undisziplinierte» Pluralitäten, denen der Aufsatz nachspürt: (1) die unterschiedliche institutionelle Anbindung an Universitäten, (2) die unterschiedlichen Konfigurationen des Gegenstandes sowie (3) unterschiedliche Legitimationsargumentationen der Notwendigkeit von Medienpädagogik.*

#### Undisciplined Plurality. Notes on a science theory of media pedagogy

#### Abstract

*A science theory of media pedagogy has been a desideratum. The article traces various pluralities «without discipline» today's discourse shows: (1) different institutional relations, (2) different ways of thinking about the object of Media Education and (3) different ways of legitimizing Media Education.*

#### Einleitung: Eine Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik(en) als blinder Fleck

Die Frühjahrstagung 2015 der DGfE-Sektion Medienpädagogik in Aachen thematisierte blinde Flecken des medienpädagogischen Diskurses. Im Call for Papers wurden mit Fragen nach dem Verhältnis von Subjekt und Kultur, nach dem Stellenwert gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und nach der Beziehung von Medien- und informatischer Bildung, vor allem gegenstandstheoretische Aspekte adressiert. Stillschweigend vorausgesetzt wurde eine Medienpädagogik im Singular, deren Status als (Sub-)Disziplin unstrittig ist. Die Medienpädagogik habe sich «zu einer eigenständigen akademischen (Teil-)Disziplin entwickelt, die in der (Fach-)Öffentlichkeit wahrgenommen» werde (Kommer et al. 2016, 1).

Die hier angesprochene Reife der Medienpädagogik hat zu einer hohen Pluralität an Theorien geführt, um deren Geltung in verschiedensten Diskursen gerungen wird. In Ergänzung der Aachener Tagung möchte ich einen weiteren blinden Fleck thematisieren und werde im folgenden Aufsatz argumentieren, dass sich

Unterschiede der Ansätze nicht nur auf gegenstandstheoretischer Ebene finden, sondern vielmehr in einem wissenschaftstheoretischen Dissens gründen. Statt von einer Medienpädagogik müsste m. E. von Medienpädagogiken im Plural gesprochen werden, da die Heterogenität der einzelnen Ansätze die interne Homogenität des Labels «Medienpädagogik» übersteigt.

Die fehlende Homogenität betrachte ich dabei weder als Ausdruck eines zu überwindenden Status einer vorparadigmatischen Disziplin noch als Ausdruck eines Paradigmenstreits aus dem eine Siegertheorie hervorgehen wird, sondern als undisziplinierte Pluralität. Die Redeweise von «Undiszipliniertheit» verweist dabei auf zwei einander bedingende Bedeutungen des Begriffes: Einerseits sind die Pluralitäten der Medienpädagogik undiszipliniert, weil keine (einfache) Zuordnung zu einer wissenschaftlichen Disziplin stattfindet, andererseits zeigen die Forscher/innen im Feld fehlende Disziplin in dem Sinne, dass sie Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen fortwährend überschreiten. Deswegen führen meine Überlegungen auch nicht dazu, ein Siegerparadigma, welches die Disziplin der Medienpädagogik im Sinne einer «normal science» (Kuhn 1970) dominiert, zu bestimmen. Somit stehen auch nicht Kernbegriffe im Zentrum der folgenden Ausführungen, sondern Diskursfelder, in denen das Verhältnis von Pädagogik und Medien thematisch wird. Die ohne Frage fruchtbare «Medienbildung vs. Medienkompetenz»-Debatte basiert m. E. auf dem Missverständnis das wissenschaftstheoretische Problem der Konstitutionsproblematik durch eine Gegenüberstellung verschiedener Gegenstandstheorien zu lösen.

Zur Plausibilisierung meiner These werde ich im Folgenden drei Kristallisationspunkte disziplinloser Pluralität schildern. Bei diesen handelt es sich (1) um eine unterschiedliche Anbindung medienpädagogischer Forschung auf institutioneller Ebene, (2) eine Pluralität in der Konfiguration des Gegenstands und (3) um unterschiedliche Legitimationsmodi in der Frage, warum eine Medienpädagogik notwendig sei.

Obwohl diese Pluralität für Geistes- und Sozialwissenschaften generell eher die Regel als die Ausnahme darstellt, besteht für die Medienpädagogik hier ein Desiderat, weil bisher noch wenige metatheoretische Diskussionen über eine Ordnung (nicht Reduktion!) der Ansätze geführt wurden. Es fehlt an einer Theorie über medienpädagogische Theorien. Der vorliegende Aufsatz möchte hierzu erste Anmerkungen leisten, ohne den Anspruch zu erheben, eine vollständige Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik vorlegen zu können.

## Institutionelle Pluralität

Die institutionelle Pluralität medienpädagogischer Forschung zeigt sich zunächst in der vielfältigen Benennung und inneruniversitären Zuordnung der zuständigen Lehrstühle. So firmieren diese nicht nur als «Medienpädagogik», sondern weisen auch verschiedene Reformulierungen auf. Etwa als «Mediendidaktik/Wissensmanagement» (Duisburg)<sup>1</sup>, «Lernen und Neue Medien, Schule und Kindheitsforschung» (Erfurt)<sup>2</sup>, «Medienkompetenz- und Aneignungsforschung» (Leipzig)<sup>3</sup>, u. v. m.

Auch das jeweilige Profil der Lehrstühle ist unterschiedlich angelegt, wie Pietraß und Hannawald (2008, 40) anhand einer exemplarischen Auswertung von Ausschreibungen feststellen:

So zeigt z. B. die Ausschreibung Medienpädagogik und Mediendidaktik an der TU Ulm, dass offenbar ein Schwerpunkt in der Pädagogischen Psychologie gefordert ist, während an der PH Karlsruhe für die Professur Integrative Medienbildung ein mediendidaktischer Schwerpunkt im Bereich E-Learning gewünscht wird.

Die unterschiedlichen Zuordnungen der Medienpädagogik gehen jedoch über semantische Differenzen in der Denomination und unterschiedliche Fokussierungen hinaus. Die Anbindungen an unterschiedliche Fakultäten und Institute zeigen, dass Medienpädagogik jeweils in einer anderen Disziplin verortet wird. Neben einer Einordnung in die Mutterwissenschaften Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft<sup>4</sup> und Kommunikationswissenschaft<sup>5</sup> finden sich auch Zuordnungen zur Medienwissenschaft<sup>6</sup>, Psychologie<sup>7</sup> und zu verschiedenen anderen Disziplinen, wie z. B. der Informatik<sup>8</sup>. An Fachhochschulen findet sich zudem öfters eine Zuordnung zur Sozialen Arbeit<sup>9</sup>. Auffällig erscheint mir ausserdem eine Vielzahl an Denominationen, die Medienpädagogik als «und»- oder «unter Berücksichtigung von [...]»-Fach konzipieren, beispielweise als «Schulpädagogik und Medienpädagogik» (Paderborn)<sup>10</sup>, «Kultur und Medienbildung» (Ludwigsburg)<sup>11</sup> oder «Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Medienpädagogik»

---

1 <https://www.uni-due.de/ibw/fachgebiete.php>.

2 <https://www.uni-erfurt.de/grundschulpaedagogik/lernen-und-neue-medien/>.

3 <http://www.kmw.uni-leipzig.de/bereiche/medienpaedagogik.html>.

4 z. B. in Magdeburg, Wien, Hamburg, Duisburg-Essen, Erlangen, Universität der Bundeswehr München, Innsbruck, Dresden.

5 z. B. in Leipzig, Erfurt, Salzburg, Augsburg, Zürich.

6 z. B. in Paderborn, Siegen.

7 z. B. Landau, Hannover.

8 <http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/index.php?id=68>.

9 Etwa an der TH Köln, FH Darmstadt, HS Fulda.

10 <http://kw1.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/prof-dr-bardo-herzig/>.

11 <https://www.ph-ludwigsburg.de/kumebi+M55fcc89825f.html>.

(Hamburg)<sup>12</sup>. Dies deutet darauf hin, dass Medienpädagogik als Bestandteil eines weiteren Faches konzipiert wird. Auch auf der Ebene der angebotenen Studiengänge wird Medienpädagogik unterschiedlich verortet, als eigener Studiengang oder als Spezialisierung in Erziehungswissenschaft, Lehramt, Kommunikationswissenschaft und diversen interdisziplinären Medienstudiengängen (zu einer Übersicht über die verschiedenen medienpädagogischen Studienmöglichkeiten und die beteiligten Professuren vgl. GMK 2015).

Nun sind fakultäre Zuordnung wenn nicht arbiträr, so doch zumindest historisch kontingent und mit der Geschichte der jeweiligen Hochschule verwoben.<sup>13</sup> Ich möchte die unterschiedliche Anbindung dennoch nicht als verwaltungstechnische Kuriosität abtun, weil sich die institutionelle Pluralität auch auf einer Ebene zeigt, die den Alltag der Forschenden mehr beeinflusst als die Frage, an welcher Fakultät das eigene Büro angesiedelt ist: der Zuordnung medienpädagogischer Forschung zu verschiedenen Fachgruppen. So existieren mittlerweile vielfältige Kommissionen und Arbeitsgruppen, die sich mit medienpädagogischen Themen beschäftigen, eigene Tagungen organisieren und der disziplinären Zuordnung der Muttergesellschaft folgend auch verschiedene Publikationsorgane präferieren. Aktuelle Zusammenschlüsse von Medienpädagogen/-innen finden sich in der DGfE (Erziehungswissenschaft), der DGPuK (Publizistik und Kommunikationswissenschaft), der GFM (Medienwissenschaft) und der GI (Informatik). Weiters finden medienpädagogische Tagungen und die ihnen folgenden Publikationen in betont interdisziplinären Gesellschaften, wie z. B. der GMW, statt.

Auf institutioneller Ebene wird Medienpädagogik bisher also verschiedenen Disziplinen zugeordnet. Das wäre noch kein Argument für eine fehlende Disziplin, sondern nur ein Zeichen dafür, dass eben in verschiedenen Disziplinen eine Medienpädagogik existiert: eine erziehungswissenschaftliche Medienpädagogik, eine kommunikationswissenschaftliche, eine medienwissenschaftliche, etc. Die Pluralität wäre nicht «undiszipliniert», sondern nur «unterschiedlich diszipliniert».

Gegen eine solche Sichtweise spricht die Performanz der im Feld tätigen Forscher/innen. Die Zuordnung einer Professur zu einem kommunikations- oder

---

12 <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kammerl.html>. Der Stelleninhaber Rudolf Kammerl ist mittlerweile nach Erlangen gewechselt, wo er eine Professur für «Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik» innehat (<http://www.paed2.phil.uni-erlangen.de/mitarbeiter/personal.shtml/rudolf-kammerl.shtml>).

13 Zum Beispiel konnte Elisabeth Nemeth anhand der Geschichte der philosophischen Fakultät der Universität Wien aufzeigen, dass deren Zusammensetzung nur bedingt von inhaltlichen Aspekten geleitet war und Reformen wesentlich von den handelnden Akteuren mitbestimmt wurden. Dies resultiert in einer nicht nur für die Universität Wien typischen Zufälligkeit: «Denn eine gewisse Zufälligkeit ist inzwischen charakteristisch für die Struktur von Universitäten insgesamt – ein Blick auf internationale Webseiten zeigt das sehr schnell. Auch die Organisation der heutigen Universität Wien in 15 Fakultäten und vier Zentren folgt keiner Systematik, sondern drückt diejenigen Kräfteverhältnisse wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Art aus, die bei der Einführung der neuen Universitätsorganisation 2004 bestanden haben, und stellt dar, wie diese sich in den Jahren danach weiter entwickelten» (Nemeth 2015, 6).

medienwissenschaftlichen Institut hindert niemanden daran, sich mit pädagogischen Themen zu befassen. Im Gegenteil, die im Feld tätigen Forscher/innen rufen offen zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit auf und handeln somit undiszipliniert. So richtet sich die Zeitschrift *MedienPädagogik*, die von der DGfE-Sektion Medienpädagogik in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Medienbildung der PH Zürich getragen wird, in ihrer Selbstbeschreibung explizit an «Kommunikations- und Medienwissenschaftler/innen sowie Fachleute der Medienpädagogik» ([medienpaed.com](http://medienpaed.com) o. J., Startseite) und adressiert somit ein vielfältiges Publikum. Erziehungswissenschaftler/innen müssen sich freilich mit dem Label «Fachleute der Medienpädagogik» angesprochen fühlen. Auch Psychologen/-innen oder Informatiker/innen werden nicht explizit adressiert.

Kooperationen zwischen Kommunikationswissenschaft und Erziehungswissenschaft lassen sich darüber hinaus bei Tagungen finden, etwa in der gemeinsamen Tagung der DGPuK- und der DGfE-Arbeitsgruppen in Leipzig. Anja Hartung und Bernd Schorb betonen in ihrer Einführung zum Tagungsband, dass trotz einer Aufspaltung auf zwei Fachgesellschaften ein gemeinsamer Rahmen bestehe:

Nun sind diese Positionen aber nicht im Sinne voneinander völlig unabhängig existenter Handlungsfelder zu verstehen. In der konkreten Praxis zeigen sich Verwebungen und Übergänge nicht zuletzt infolge des Qualifizierungsprofils vieler Medienpädagog/innen, die in beiden Kontexten wissenschaftlich sozialisiert und/oder beruflich institutionalisiert sind (Hartung et al. 2014, 9).

Auch zwei Tagungen im Jahr 2016 weisen auf eine intensive Verwobenheit der Diskurse hin. Sowohl die Tagung der DGPuK- (Was ist Medienpädagogik, Mauterndorff) als auch der DGfE-Fachgruppen (Konstitution der Medienpädagogik, Wien) beschäftigten sich mit Fragen der disziplinären Zuordnung. Während die DGPuK um Beiträge «welche die Situation, den Stellenwert sowie aktuelle Fragen und Herausforderungen der Medienpädagogik nicht nur aus Perspektive der Kommunikationswissenschaft, sondern auch aus benachbarten Disziplinen in den Blick nehmen» (Trültzsch-Wijnen/Hartung 2015, 2) bittet, fragt die DGfE «[w]elche Begründungsformen aus Informatik, Kommunikationswissenschaft, Medienwissenschaft, Psychologie oder Soziologie [...] in welchem Verhältnis zueinander relevant» (Wiener Medienpädagogik 2016, 2) seien. Disziplinlosigkeit, im Sinne von Grenzüberschreitungen der (gastgebenden) Disziplin ist also Programm.

Diese durchaus vorhandenen Parallelen verdecken dabei, dass die – durchaus gemeinsam organisierten Diskurse – sich durch eine hohe Heterogenität auszeichnen, die in einer unterschiedlichen Konfiguration des Gegenstandes begründet liegt.

## Unterschiedliche Konfigurationen des Gegenstandes: Vier Medienpädagogiken

Die diesem Kapitel zugrunde liegende Argumentation habe ich bereits an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (Ruge 2014), weshalb ich hier bei einer kursorischen Darstellung und Ergänzungen bewenden lasse.

In den gängigen Einführungsbänden hat sich eine Teilung in die Aufgabenbereiche «Medienerziehung» und «Mediendidaktik» etabliert, welche jeweils als Teilbereiche der Medienpädagogik dargestellt werden. Dieses Narrativ der disziplinären Einheit der Medienpädagogik wird derzeit noch stärker forciert. Michael Kerres und Claudia de Witt sehen die etablierte Trennung von Medienpädagogik und Mediendidaktik als «fraglich» (Kerres/de Witt 2011, 269) an und begründen dies mit einer Veränderung der Medien. Kerstin Mayrberger bezweifelt die Möglichkeit einer Trennung beider Teilbereiche und attestiert, dass die «analytische Trennung in ein «Lernen *mit* und *über* Medien» in Zeiten der zunehmenden Mediatisierung der Lebenswelt [...] in der Praxis kaum zu realisieren» sei (Mayrberger 2012, 390), Heinz Moser warnt vor einer «Zersplitterung in Sonderdiskursen» (Moser 2011, 57). Ich möchte entgegen dieser Auffassung – und stärker als noch 2014 formuliert – dafür plädieren, dieser singulären Konzeption von Medienpädagogik, die Medienpädagogiken im Plural gegenüberzustellen. Einerseits erscheint mir das Argument, die Trennung der Aufgabenbereiche aufgrund eines medialen Wandels zu verwerfen, nur gültig, wenn eine bestimmte Konstitution der Medienpädagogik vorausgesetzt wird (vgl. dazu Kap. 4), und darüber hinaus wissenschaftstheoretisch problematisch, da die Tätigkeit der Forscher/innen vernachlässigt wird. Zum anderen ist mit Konzepten wie der Strukturalen Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009), ästhetischer Filmbildung (Zahn 2012), der Analyse von Mediosphären (Meyer 2014) und diskursanalytischen Blicken auf Datenhandeln (Dander 2015) in den letzten Jahren eine dritte Medienpädagogik zu den etablierten getreten. Zudem entwickelt sich durch die Aktivitäten der AG Medienkultur und -bildung der GfM ein vierter Diskussionsstrang, der zu einer vierten Medienpädagogik werden könnte. Die unterschiedlichen Medienpädagogiken unterscheiden sich in

- der Beziehung, die zwischen Pädagogik und Medien angenommen wird,
- dem Forschungsinteresse und Gegenstand empirischer Analysen,
- der primären Erscheinungsform von Medien sowie dem impliziten Medienbegriff,
- spezifischen Kern- und Modebegriffen, die den wissenschaftlichen Diskurs prägen,
- dem wissenschaftlichen Habitus, welcher sich in der Art und Weise, wie die Theorien des jeweiligen Gebietes «funktionieren» ausdrückt und
- dem Verhältnis zu pädagogischen Kategorien wie Lernen, Bildung und Erziehung.

Diesem Raster folgend, lassen sich derzeit (mindestens) vier eigenständige Medienpädagogiken identifizieren.

*Pädagogik mit Medien:* Die Frage, wie Medien dazu eingesetzt werden können, um (formelle) Lehr-/Lernkontext zu optimieren und/oder partizipativer zu gestalten, ist Kerngebiet der Mediendidaktik. Der Medienbegriff ist technikorientiert oder entstammt der pädagogischen Psychologie. Viele Forscher/innen entstammen, wie unter anderem Dominik Petko (2011) und Michael Kerres (2007) anmerken, der pädagogischen Psychologie und folgen deren wissenschaftlichem Habitus. Begriffe wie Lernen und Lehren oder Bildung werden in Bezug auf die Psychologie oder die empirische Bildungsforschung definiert.

Die Medienerziehung stellt als *Pädagogik über Medien* Medien als Lerngegenstand in den Mittelpunkt. Im Kern geht es den im Feld tätigen Forscher/innen um die Frage, was nachwachsende Generationen über Medien lernen sollten. Die Zielvorgabe ist dabei divers. Lange galt «Medienkompetenz» als zentrale Kategorie, wobei schon verschiedenste Konzeptionen nebeneinander standen, die sich in ihrer politischen (Ruge 2015) oder philosophischen (Jörissen 2014) Grundhaltung unterschieden. In den letzten Jahren hat sich zunehmend «Medienbildung» als Zielvorstellung etabliert – entweder in Abgrenzung zur Medienkompetenz oder als deren Erweiterung (zu den verschiedenen Verwendungsweisen des Begriffes Medienbildung vgl. Jörissen 2011). In der Verwendung des Medienbegriffes schimmert entweder das kommunikationswissenschaftliche Erbe der Disziplin durch und Massenkommunikation tritt in den Mittelpunkt oder aber eine Verkürzung findet statt, die Medien mit ICT-Technologie gleichsetzt – so geschehen etwa in Ausgabe 1/2016 der MERZ. Der wissenschaftliche Habitus der im Feld vertretenen Forscher ist überwiegend sozialwissenschaftlich, sodass Erkenntnisse in Form von Mustern präsentiert werden. Ein Anschluss an erziehungswissenschaftliche Diskussionen findet nicht immer statt.

Die *Pädagogik der Medien* stellt schliesslich eine Gruppe neuerer Ansätze dar, die auf einer begrifflich-systematischen Ebene Bildung und Medien verbinden wollen. Die Metapher des Klebers<sup>14</sup>, der genutzt wird, um beide Begriffe aneinander zu binden ist dabei unterschiedlich. Während Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009) artikulationstheoretisch argumentieren und das Subjekt und die Potenzialität medialer Performanzen in den Mittelpunkt rücken, bezieht sich

---

<sup>14</sup> Ich verwende hier bewusst eine handwerkliche Begrifflichkeit. Da es in den geschilderten Positionen um eine Verbindung von Medien- und Bildungstheorie geht, können Medien- und Kommunikationskationstheorien nicht mehr einfach als zu unterrichtende Gegenstände konzipiert werden, sondern müssen in das Theoriegerüst integriert werden. Mit der Metapher des Klebers möchte ich darauf hinweisen, dass eine medienpädagogische Theorie nicht einfach darin besteht, Medientheorie und pädagogische Theorie einfach aneinander zu reihen, sondern, dass es eines verbindenden Elements bedarf. Ohne diesen Kleber hält das Theoriegerüst nicht zusammen. Die Theorien zu «kleben» scheint mir dabei angemessener als sie zu «schweißen» – da mit einem Schweißbrenner auch nicht zusammenpassende Teil aneinander geweiss werden können, was bei handwerklich guter Arbeit vermieden werden sollte.

Torsten Meyer (2014) auf Regis Debrays Mediologie (2003) und nutzt dispositiv-theoretisches Vokabular, welches von der Gesellschaft her argumentiert. In den letzten Jahren ist, vor allem bei Nachwuchswissenschaftler/innen, das Bemühen zu erkennen, auch die mediengestützte Performativität von Individuen in einem erziehungswissenschaftlichen Vokabular zu erfassen. Beispiele hierfür sind u. a. Patrick Bettingers Studien zu einer Theorie von Medienbildungsprozessen (2012) oder Valentin Danders Anschlüsse an die Analyse diskursiver Praktiken (2015). Der wissenschaftliche Habitus ist umkämpft, es finden sich sowohl detaillierte Einzelfallanalysen in kulturwissenschaftlich-hermeneutischer Tradition (Zahn 2012, Holze/Verständig 2014), als auch Ansätze, die eine stärkere Orientierung an qualitativer Sozialforschung erkennen lassen (Bettinger 2012, Ruge/Könitz 2014, Dander 2015). Den Positionen ist aber das Bemühen um einen Anschluss an die Allgemeine Pädagogik, insbesondere die Bildungstheorie, gemein.

Als vierte Medienpädagogik etabliert sich derzeit der *medienwissenschaftliche Beitrag*. Die vor allem in der GfM-AG «Medienkultur- und Bildung» tätigen Akteure bemühen sich um einen medienwissenschaftlichen Blick auf die Medialität pädagogischen Handelns. Zum Beispiel lesen Julius Othmer und Andreas Weich (2015) das didaktische Setting der Vorlesung als Sender-Empfänger-Modell: «Dementsprechend wird aus medientheoretischer Sicht ein Sender-Empfänger-Modell zugrunde gelegt, in welchem der Lernerfolg darin besteht, dass die Empfänger die kommunizierten Symbole im Sinne der Lehrenden möglichst störungsfrei decodieren und in ihre kognitiven Strukturen integrieren.» Auch für die alternative handlungsorientierte Didaktik können sie eine Brücke zwischen Probehandeln als Lernform und Dekonstruktivismus als medientheoretischen Rahmen schlagen.

Der wissenschaftliche Habitus im Feld ist, dem Selbstverständnis als Reflexionswissenschaft folgend, kulturwissenschaftlich-hermeneutisch geprägt. Medien erscheinen hier vor allem als strukturelle Bedingungen in Form von Medialität, die Gesellschaft und folglich auch pädagogisches Handeln formt, wie u. a. Petra Missomelius (2013, 398) pointiert zusammenfasst:

Eine medienwissenschaftlich geprägte Medienbildung, welche den Zusammenhang von Medienkultur und Bildung in den Blick nimmt, hebt nun dazu an, diese frei von Affekten und Medienphobien zu perspektivieren und als «Bildung unter Medienbedingungen» (Sommer et al. 2011, S.31) zu konzipieren. Dieses Verständnis medialer Verfasstheit heutiger Medienkulturen bindet sich an den Anspruch einer Medien berücksichtigenden Bildungstheorie. Kulturprägende Effekte im Feld von Medialität und Bildung rücken damit in den Fokus des Forschungsinteresses.

In einer solchen Konzeption der Medienpädagogik tritt Pädagogik naturgemäß vor allem als Handlungsfeld und weniger als Erziehungswissenschaft auf. Dies führt zu einem m. E. problematischen Verhältnis von Erziehungs- und Medienwissenschaft,



weil teilweise Problematiken des Praxisfeldes auf die Wissenschaft übertragen werden. Missomelius Diagnose, das «Forschungsinteresse der pädagogisch geprägten Medienbildung [sei] überwiegend auf Bildungsinstitutionen ausgerichtet» sowie ihrer Einschätzung einer Technikferne der aktuellen Bildungstheorie (Missomelius 2013, 399) ist zu widersprechen.

Die Diagnose einer Fokussierung der Pädagogik auf formale Bildungsinstitutionen entspricht nicht der Vielfalt des Diskurses, der Aufwachsen in neuen Medienwelten immer auch ausserhalb der Schule thematisiert hat; etwa in Form der Medienaneignungsforschung, die die Lebenswelt des Individuums in den Mittelpunkt stellt, wie Helga Theunert (2010, 129) betont: «Der Prozess der Medienaneignung umfasst generell die Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medienangeboten, also die selektiven und mentalen Akte der Realisierung der Medienangebote und deren Integration in die eigenen Lebensvollzüge.»

Auch die konstatierte Medienferne der Bildungstheorie scheint mir aktuellere Ansätze auszuklammern, insofern die transformative Bildungstheorie in Form von Winfried Marotzkis Habilitation (1990) schon seit längerem die Sprachgebundenheit von Bildung betont und in ihrer Aktualisierung von Jörissen und Marotzki (2009) den Stellenwert unterschiedlicher Medialitäten diskutiert. Auch die Schriften von Norbert Meder enthalten sprach- und medientheoretische Grundlegungen (Meder 2014). Ein weiterer aktueller Beitrag zur Mediengebundenheit von Bildung und Pädagogik wurde von Michael Wimmer<sup>15</sup> vorgelegt, welcher einen Wandel pädagogischer Subjekttheorie sprach- und somit medientheoretisch begründet:

Verantwortlich dafür [Die Abkehr vom freien Vernunftsubjekt – W.R.] war eine wesentliche Wandlung im Konzept von Sprache, deren systematische Bedeutung in der Verschiebung nicht nur der wissenschaftlichen Perspektiven und ihren Objekten, sondern der Gegenstandsauffassung selbst, des Begriffs des Begriffs, der Konstitution von Sinn und Bedeutung bestehen und damit einhergehend die irreduzible mediale Bedingtheit von Wahrnehmungen, Wissen und Erkenntnis erkennbar werden lassen, die vor allem die Vorstellungen eines sich selbst schöpfenden Subjekts, das sich in seinen Intentionen transparent wäre und über sich und die Welt verfügen könnte, als Verkennung seiner unaufhebbaren heteronomen Bedingtheit entzifferbar macht. (Wimmer 2014, 26f.)

Insofern erscheinen mir die Vorwürfe einer Medienferne der Pädagogik eher auf das Praxisfeld schulischer Medienbildung als auf den wissenschaftlichen Diskurs zuzutreffen. Noch stärker ist die fehlende Wahrnehmung wissenschaftlichen (medien-)pädagogischen Denkens bei Rainer Leschke (2016, 20), der auf Basis einer Baacke-Kritik, gleich das ganze Konzept der Medienkompetenz vernichtend abkanzelt: dieses verdanke «sich ebenso elementarer Unbildung wie keckem

---

15 Für den Hinweis auf die Schriften Michael Wimmers danke ich Sophie Stieger.

theoretischem Unvermögen und bornierter Ignoranz». Die Kritik an der «Urszene der Medienpädagogik» (ebd., 18) kann Leschke dabei auf Basis der Analyse eines Aufsatzes von Baacke vornehmen. Eine Wahrnehmung des den Aufsatz umgebenden Sammelbandes bleibt ebenso aus, wie die anderer Baacke-Schriften, sodass der Beitrag zwar (ohne Frage elementare) Schwächen der Theoriebildung Baackes aufzeigen kann, die als Ganzes adressierte Medienpädagogik aber nur marginal zur Kenntnis nimmt.

Zusammenfassend lassen sich die Medienpädagogiken wie folgt gegenüberstellen:

	Pädagogik mit Medien	Pädagogik über Medien	Pädagogik der Medien	Pädagogik unter Medien-(bedingungen)
<b>Synonym</b>	Mediendidaktik	Medienpädagogik, Medienerziehung	(strukturelle) Medienbildung, Mediologie	Medienwissenschaftliche Medienpädagogik
<b>Medien als ...</b>	Mittel zum Lehren/Lernen	Gegenstand von Lernprozessen	Rahmen für Bildungsprozesse des Individuums	Bedingung für Kultur und Bildung
<b>Gegenstand wissenschaftlichen Interesses</b>	Lehr-Lern-Situationen	Individuelles Medienhandeln	Mediale Artikulationen	Medialität
<b>Wissenschaftlicher Habitus</b>	Bedingungslogisch, psychologisch	Begründungslogisch, Sozialwissenschaftlich	Kulturwissenschaftlich hermeneutisch, Sozialwissenschaftlich	Kulturwissenschaftlich-hermeneutisch
<b>Medienbegriff</b>	Pädagogisch-psychologisch (an Wahrnehmung orientiert), technisch	Umgangssprachlich pragmatisch, kommunikationswissenschaftlich	Medien als Struktur mit eigener Medialität	Medienwissenschaftlich
<b>Primäre Erscheinungsform der Medien</b>	Konkretes Einzelmedium	Massenmedien, Technik	Mediale Artikulation (Performativität)	Medialität (Struktur)
<b>Pädagogik als ...</b>	Handlungsfeld	Handlungsfeld und Erziehungswissenschaft	Erziehungswissenschaft	Handlungsfeld

## **Plurale Begründungen: Unterschiedliche Legimationsmodi einer wissenschaftlichen Medienpädagogik**

Neben einer unterschiedlichen Konfiguration des Gegenstandes unterscheiden sich die Medienpädagogiken auch in der Frage, wie die Forscher/innen die Notwendigkeit einer Medienpädagogik argumentieren. Eine solche wissenschaftstheoretische Reflexion der Medienpädagogik erscheint mir notwendig, «weil jede Disziplin verpflichtet ist, über die eigene Struktur, über Begriff und Methode, Aufgabenfeld, Geltungsanspruch und Verwertungsinteresse Rechenschaft abzulegen» (Blankertz 1979, 28).

Die bisher erfolgten Bestimmungen der Medienpädagogik wurden bis dato nur implizit vorgenommen, eine systematische Begründung, eine Theorie medienpädagogischer Theorien, die alle o. g. Ansätze ordnet, blieb bisher aus. Das zeigt sich unter anderem daran, dass die in gängigen Lehrbüchern und Handbuchartikeln genannten Definitionen unterschiedliche wissenschaftstheoretische Einordnungen vornehmen. So wollen Süss, Lampert und Wijnen (2010, 14) in die Grundlagen eines «multidisziplinären Fachs» einführen, Sander, von Gross und Hugger (2008, 13) sprechen hingegen von einer «erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin». Auch Vollbrecht (2001, 9) sieht Medien als «Aufgabenfeld der Pädagogik, die die Medien und ihre Wirkungen in ihr pädagogisches Kalkül aufgenommen und mit der Medienpädagogik eine eigene Subdisziplin ausdifferenziert hat». Bei von Gross, Meister und Sanders (2015, 7) zuletzt erschienenem Überblick wird auf eine eindeutige Definition zunächst verzichtet und davon gesprochen, dass «Medien und Pädagogik [...] in den letzten Jahren eine immer enger werdende Verbindung eingegangen» seien .

Die Differenz zwischen Forschungsfeld, Teildisziplin oder einer Verbindung ist dabei nicht nur Wortklauberei, sondern hat direkte Auswirkungen auf den Forschungsalltag. Wenn es sich bei Medienpädagogik um ein multidisziplinäres Fach handelt, muss geklärt werden, welche Beiträge die beteiligten Disziplinen jeweils liefern. Hier ist zu fragen, was die Pädagogik zur Medienpädagogik beitragen kann. Bei der Definition als Subdisziplin sind hingegen erziehungswissenschaftliche Kriterien und jede medienpädagogische Forschungsarbeit anzulegen. Hier lautet die Frage: Was kann die Medienpädagogik (ggf. unter Bezug auf andere Wissenschaften) zur Pädagogik beitragen. Bei der Definition als «Verbindung» bleibt schliesslich die Frage, warum es eine eigene Subdisziplin geben sollte und nicht einfach eine Ebene medialer Reflexion unter die anderen Forschungsbereiche gelegt werden sollte.

Ich möchte im Folgenden die bisher implizit gebliebenen Begründungen einer Medienpädagogik gegenüberstellen.

### ***Begründung der Medienpädagogik durch Inhärenz***

Eine Begründungsform der Medienpädagogik besteht darin, *die Mediengebundenheit pädagogisch relevanter Prozesse* herauszustellen. Die Referenztheorien unterscheiden sich dabei. Benjamin Jörissen (2014) wählt einen artikulationstheoretischen Rahmen. Norbert Meder (2011, 79) betont die mediale Bedingtheit von Bildungsprozessen: «Nur im Medium, nur als Transformation des Mediums findet Bildung statt. Bildung ist immer Medienbildung.» Auch Werner Sesink (2007, 75f., Herv. i. Orig.) betont die Pädagogik sei «mit *Veränderungen in ihrer eigenen immer schon gegebenen und unhintergehbaren medialen Verfasstheit*» konfrontiert. Folglich sei eine Pädagogik ohne Medien nicht denkbar.

Den genannten Autoren ist gemeinsam, dass die Medialität des Pädagogischen herausgestellt wird – Medienpädagogik ist weniger die Reaktion auf etwas Neues, sondern besteht vielmehr in der Einsicht der untrennbaren Verbindung von Medialität und Pädagogizität. Die o. g. Arbeit Michael Wimmers, die wegen ihres erst kurz zurückliegenden Erscheinens noch nicht in die medienpädagogischen Debatten Einzug halten konnte, argumentiert ähnlich.

Bei einer solchen Definition der Medienpädagogik erfolgt jedoch keine Konstitution dieser als eigenständige Subdisziplin, vielmehr sind alle Pädagogen/-innen und Erziehungswissenschaftler/innen aufgefordert, Medialität in ihre Überlegungen einzubeziehen.

### ***Begründung der Medienpädagogik als Reaktion***

Eine andere Begründung besteht darin, Medienpädagogik als *Antwort auf eine techno-soziale Entwicklung* zu definieren. Eine solche Definition findet sich unter anderem in der Habilitation Dieter Baackes, die gerne als Grundlegung der Medienpädagogik zitiert wird. Baacke bestimmt, an die Habermas/Luhmann-Debatte anschliessend, die Aufgabe der Pädagogik darin, den Educanden ihre Emanzipation zu ermöglichen. Medien erscheinen vor allem in Form von Massenkommunikation, die eine solche Emanzipation zu verhindern drohe, wenn sie Abhängigkeitsverhältnisse perpetuiere:

Ist Öffentlichkeit in allen ihren Erscheinungsformen ein System, mehr und mehr produziert und beherrscht von Public-relation-Managern und Meinungsmachern, so ist die Organisation von Erziehungsprozessen so anzulegen, daß wir unseren unmittelbaren Erfahrungen und die aus ihnen resultierenden Interessen gegen die gemachte Kommunikation zu halten und behaupten lernen. Dafür Möglichkeiten und Mittel bereitzustellen erfordert nicht nur Korrekturen in den Erziehungsstrategien des «Bildungssystems» und des «Systems der Massenkommunikation», sondern die Eröffnung von neuen Räumen kommunikativer Teilhabe. (Baacke 1973, 363f.)

Was eine solche Legitimation von einer im Modus der Inhärenz erfolgten unterscheidet ist einerseits, dass Medien hier in Form von Massenkommunikation und weniger in Form von Medialität erscheinen. Die zweite Differenz wiegt aber schwerer. Medienpädagogik begründet sich nicht durch eine Einsicht, dass pädagogisches Wirken immer mediengeprägt war. Vielmehr muss die Erziehungswissenschaft auf ein neues Phänomen (in diesem Fall: Abhängigkeit perpetuierende Massenkommunikation) reagieren. Dabei macht dieses Phänomen die Begründung eines neuen Teilbereiches der Erziehungswissenschaft nötig und nicht nur eine Anpassung der Gegenstandstheorien, die ihre Legitimation aus einem zuvor begründeten Zusammenhang von Medien und Pädagogik ziehen.

Eine neuere Form der Legitimation von Medienpädagogik im Modus der Reaktion stellt der Bezug auf die Mediatisierungsthese dar. So begründen Sander, von Gross und Hugger (2008, 13, Herv. v. W. R.) die Bedeutung der Medienpädagogik mit einer «zunehmenden Alltagsrelevanz, die die Medien in den letzten Jahren für Kinder, Jugendliche und Erwachsene *bekommen haben*». Ähnlich gelagert ist Ralph Vollbrechts (2001, 9, Herv. v. W. R.) Argument: «Es existiert für uns keine Welt jenseits dieser Medienwelten, und damit *werden* die Medien auch zu einem bedeutsamen Aufgabenfeld der Pädagogik.» Gemeinsam ist beiden Argumentationen, ähnlich wie der Baackes, dass Medien zu einem Aufgabenfeld *werden* und nicht schon eines sind. Der Unterschied besteht darin, dass Baacke emanzipationstheoretisch vom Ziel her argumentiert, während Sander et al. und Vollbrecht den Alltag des Educanden in den Mittelpunkt stellen.

Eine doppelte Legitimation, die beide Elemente kombiniert, findet sich bei Marotzki und Jörissen:

Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation wie beschrieben mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst einen – mehr oder weniger ausgeprägten – reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential. In diesem Sinn werden unsere folgenden Betrachtungen von der These geleitet, dass der *Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft.* (Marotzki/Jörissen 2008, 60, Herv. i. Orig.)

Einerseits wird im Modus der Inhärenz argumentiert, wenn Bildung über den Kleber der Artikulationstheorie mit Medialität verzahnt wird. Hier könnte man

argumentieren: Bildungsprozesse sind und waren immer untrennbar mit Medialität verbunden – insofern wäre Medienpädagogik eine Bildungstheorie, die sich der Medialität bewusst geworden wäre. Dies wird jedoch ergänzt um die Mediatisierungsthese, die hier in Form der «medial dominierten» Gesellschaften erscheint. Die Analyse von Medien wird so auch dadurch begründet, dass diese durch gesellschaftlichen Wandel relevanter werden. Diese Addition beider Legitimationsmodi ist dabei nicht ganz unproblematisch, weil zwei unterschiedliche Medienbegriffe verbunden werden, deren Passung zunächst begründet werden müsste.

Eine andere Relation der beiden Begründungsschemata findet sich bei Werner Sesink (2007, 75, Herv. v. W. R), der einen zeitlichen Ablauf konstruiert:

Dabei erscheint es oft so, als ob die Bedeutung der Medien etwas sei, was neuerdings durch der Pädagogik externe Kräfte und Mächte wie Ökonomie, Politik und Technik forciert über sie komme, etwas der Pädagogik genuin eigentlich Fremdes oder jedenfalls Äußeres, dem sie sich nun als neuer Herausforderung stellen müsse, abwehrend, kritisch-distanzierend, pragmatisch nutzend oder wie auch immer. Die Medien bzw. die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen erscheinen als Problematik, als Herausforderung oder als Frage, auf welche die Pädagogik zu *reagieren* habe: mit Lösungen, Bewältigungsstrategien oder Antworten. Doch *wird* beim Versuch, solche Antworten zu finden, immer klarer, dass es eine Pädagogik diesseits oder jenseits der Medien gar nicht geben kann; dass die mediale Vermittelt-heit sowohl des Lebens, auf das pädagogisch vorbereitet wird, als auch der pädagogischen Prozesse selbst nichts ist, was gleichsam überraschend und verstörend (oder auch beglückend) von irgendwoher über uns kommt.

Im ersten Abschnitt des Zitats zeichnet Sesink eine reaktive Bestimmung der Medienpädagogik nach. Im Laufe der Beschäftigung, während des Reagierens werde jedoch deutlich, dass Medien dem Pädagogischen inhärent seien.

Eine Legitimation der Medienpädagogik im Modus des Reaktiven birgt Vor- aber auch Nachteile. Der Vorteil besteht darin, dass in der Begründung als Antwort auf eine gesellschaftliche Problemlage eine strukturelle Homologie zu Professionen besteht und somit nicht nur eine wissenschaftliche Pädagogik, sondern auch ein professionelles Handlungsfeld begründet werden könnte. Medienpädagogik als Beruf würde auf die Mediatisierung reagieren, die dazugehörige Wissenschaft die Medienpädagogen/-innen mit dem nötigen Wissen ausstatten. Solche Ansätze sind u. a. in der Diskussion um ein Kerncurriculum der Medienpädagogik zu beobachten.

Der Nachteil einer solchen Definition besteht darin, Medienpädagogik als eine Tätigkeit und Wissenschaft zu konzipieren, die aus dem reaktiven Moment nicht herauskommt und ihr Schicksal an die Entwicklung der Medien bindet. Solange sich die Medien (wie immer man sie definiert) verändern, gilt es, neue Brände zu

löschen. Was dabei auf der Strecke bleiben kann, ist die systematische Arbeit an Grundbegriffen, die bei jedem neuen Medium, das über die Pädagogik hereinbricht, rekonfiguriert werden müssen. Als Kollateralschaden entsteht so eine «totale Synchronizität», die sich unter anderem in Heft 1/2016 der MERZ beobachten lässt. In den Beiträgen finden sich kaum Verweise auf Quellen vor 2010, mit Verweisen aus dem letzten Jahrtausend können nur 2 Artikel dienen.

Apple Inc. (2015). Das iPad im Unterricht. [www.apple.com/de/education/ipad](http://www.apple.com/de/education/ipad) [Zugriff: 11.01.2016]. / Cuban, Larry (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge (MA), London: Harvard University Press.

Bos, Wilfried/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela/ Schaumburg, Heike/Schulz-Zander, Renate/Senkbeil, Martin (2015). Schule digital – Der Länderindikator 2015. Schulische Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann. / Breiter, Andreas/Aufenanger, Stefan/Averbeck, Ines/Welling, Stefan/Medielek, Marc (2013). Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas. / Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Stolpmann, Björn Eric (2010). Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas. / Brüggemann, Marion (2013). Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften. München: kopaed. / Falck, Oliver/Wang, Constantyn/Woßmann, Ludger (2015). Virtually No Effect? Different Uses of Classroom Computers and their Effect on Student Achievement. CESifo Working Paper No. 5266. München: Center for Economic Studies, Ifo Institute. / Jahnke, Isa/Svendens, Niels Vandel/Johansen, Simon Kristoffer/ Zanderr, Pär-Ola (2014a). The Dream About the Magic Silver Bullet: The Complexity of Designing for Tablet-Mediated Learning. Proceedings of the 18th International Conference on Supporting Group Work. Sanibel Island: ACM, pp. 100–110. / Jahnke, Isa/Norqvist, Lars/Olsson, Andreas (2014b). Digital Didactical Designs of Learning Expeditions. In: Rensing, Christoph/de Freitas, Sara/Ley, Tobias/Muñoz-Merino, Pedro/ (Eds.), *Open Learning and Teaching in Educational Communities*. Wiesbaden: Springer, pp. 165–178. / Norqvist, Lars/Jahnke, Isa/Olsson, Andreas (2014). The Learners' Expressed Values of Learning in a Media Tablet Learning Culture. In: Rensing, Christoph/de Freitas, Sara/ Ley, Tobias/Muñoz-Merino, Pedro/ (Eds.), *Open Learning and Teaching in Educational Communities*. Wiesbaden: Springer, pp. 458–463. / OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. [www.oecd.org/10.1787/9789264239555-en](http://www.oecd.org/10.1787/9789264239555-en) [Zugriff: 06.12.2015]

Autorengruppe Paducation (2015). Paducation. Evaluation eines Modellversuchs mit Tablets am Hamburger Kurt-Körper-Gymnasium. Bremen/Hamburg: Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH, Universität Hamburg. / Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gericke, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/ Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.) (2014). ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann. / Breiter, Andreas/Aufenanger, Stefan/Averbeck, Ines/Welling, Stefan/Medielek, Marc (2013). Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas. / Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Stolpmann, Björn Eric (2010). Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas. / Brüggemann, Marion (2013). Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften. München: kopaed. / Dalin, Peer/Rolf, Hans-Günther/Buchen, Herbert (1995). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess: ein Handbuch*. Bönen: Kettler. / Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015). Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: Deutsche Verlags-Anstalt. / Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. / GEO (2014). Digital nutzen schnell! So nutzen Eltern und Lehrer die neuen Chancen. 12/14. Knote, Anja (Hrsg.) (2011). *Steuerung im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag. / Rolf, Hans-Günther (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Heipser, Werner/Holtappels, Heinz/Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsberichte, Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 29–36. / Schiefner-Rohs, Mandi/Heinen, Richard/Kerres, Michael (2013). *Private Computer der Schule: zweiseitiger Infrastruktur und Schulentwicklung*. [www.medienpaed.com/globalesets/medienpaed/2013/schiefnerrohs1304.pdf](http://www.medienpaed.com/globalesets/medienpaed/2013/schiefnerrohs1304.pdf) [Zugriff: 09.12.2015] / Stolpmann, Björn Eric/Welling, Stefan/Meyer, Michaela (2015). Dokumentation des Tabletprojektes des Wetteraukreises "Aufbau einer Modellschule und Best-Practise Beispiel für den Einsatz von Tablet-Computern in Grundschulen des Wetteraukreises". Bremen: ifb consult. [www.ifb.de/publikationsdateien/dokumentation\\_tabletprojekt\\_wetteraukreis.pdf](http://www.ifb.de/publikationsdateien/dokumentation_tabletprojekt_wetteraukreis.pdf) [Zugriff: 10.11.2015] / TabletBS (2015). *TabletBS: Einsatz von Tablets im Unterricht an beruflichen Schulen*. [www.schule-bw.de/unterricht/tablet\\_projekt](http://www.schule-bw.de/unterricht/tablet_projekt) [Zugriff: 20.11.2015]

Autorengruppe Paducation (2014). Paducation – Evaluation eines Modellversuchs mit Tablets am Hamburger Kurt-Körper-Gymnasium Hamburg. [www.kurt-koerpergymnasium.de/wp-content/uploads/2015/04/paducation\\_bericht.pdf](http://www.kurt-koerpergymnasium.de/wp-content/uploads/2015/04/paducation_bericht.pdf) [Zugriff: 09.12.2015] / Bohl, Thorsten/Heipser, Werner/Holtappels, Heinz/Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsberichte, Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. / Breiter, Andreas (2015). *Mobiles Lernen mit Tablets – Was können wir von anderen Ländern lernen?* Fachtagung "Mobiles Lernen mit Tablets" [www.ifb.de/publikationsdateien/151019-Vortrag\\_Esslingen\\_Breiter\\_final.pdf](http://www.ifb.de/publikationsdateien/151019-Vortrag_Esslingen_Breiter_final.pdf) [Zugriff: 21.11.2015] / Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Stolpmann, Björn-Eric (2010). *Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. München: kopaed. / Dalin, Peer/Rolf, Hans-Günther/Buchen, Herbert (1995). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess: ein Handbuch*. Bönen: Kettler. / Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015). Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: Deutsche Verlags-Anstalt. / Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. / GEO (2014). Digital nutzen schnell! So nutzen Eltern und Lehrer die neuen Chancen. 12/14. Knote, Anja (Hrsg.) (2011). *Steuerung im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag. / Rolf, Hans-Günther (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Heipser, Werner/Holtappels, Heinz/Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsberichte, Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 29–36. / Schiefner-Rohs, Mandi/Heinen, Richard/Kerres, Michael (2013). *Private Computer der Schule: zweiseitiger Infrastruktur und Schulentwicklung*. [www.medienpaed.com/globalesets/medienpaed/2013/schiefnerrohs1304.pdf](http://www.medienpaed.com/globalesets/medienpaed/2013/schiefnerrohs1304.pdf) [Zugriff: 09.12.2015] / Stolpmann, Björn Eric/Welling, Stefan/Meyer, Michaela (2015). Dokumentation des Tabletprojektes des Wetteraukreises "Aufbau einer Modellschule und Best-Practise Beispiel für den Einsatz von Tablet-Computern in Grundschulen des Wetteraukreises". Bremen: ifb consult. [www.ifb.de/publikationsdateien/dokumentation\\_tabletprojekt\\_wetteraukreis.pdf](http://www.ifb.de/publikationsdateien/dokumentation_tabletprojekt_wetteraukreis.pdf) [Zugriff: 10.11.2015] / TabletBS (2015). *TabletBS: Einsatz von Tablets im Unterricht an beruflichen Schulen*. [www.schule-bw.de/unterricht/tablet\\_projekt](http://www.schule-bw.de/unterricht/tablet_projekt) [Zugriff: 20.11.2015]

Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010). (Sozial)Raum – ein Bestimmungsvorhaben. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung*. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21–38. / Steiner, Olivier/Heeg, Rahel (2015). Evaluation Projekte Peer Education/Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen. BAND I: Anlage der Evaluation und Ergebnisse der übergreifenden Analyse. [www.jugendundmedien.ch/de/aktuell/aktuelle-meldungen/details/news/594-bericht-zum-potenzial-von-peer-education-peer-tutoring-zur-foerderung-von-medie.html?cHash=ac423aa74353fa70a50a1f9e8c18de](http://www.jugendundmedien.ch/de/aktuell/aktuelle-meldungen/details/news/594-bericht-zum-potenzial-von-peer-education-peer-tutoring-zur-foerderung-von-medie.html?cHash=ac423aa74353fa70a50a1f9e8c18de) [Zugriff: 02.12.2015]

Böhm, Jeanette (2006). *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. / CTGV – *Cognition and Technology Group at Vanderbilt* (1993). *Anchored Instruction and Situated Cognition Revisited*. *Educational Technology*, S. 52–70. / Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223–239. / Glasersfeld, Ernst von (1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. / Kant, Immanuel (1960). *Über Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. / Keil, Reinhard (2006). *Zur Rolle interaktiver Medien in der Bildung*. In: Keil, Reinhard/Schubert, Detlef (Hrsg.), *Lernstätten im Wandel. Innovation und Alltag in der Bildung*. Münster: Waxmann, S. 59–77. / Kittler, Friedrich (1986). *Grammophon Film Typewriter*. Berlin: Brinkmann & Bose. / Knaus, Thomas (2015). *Me, my Tablet – and Us. Vom Mythos eines Motivationsgenerators zum vernetzten Lernwerkzeug*. In: Friedrich, Katja/Siller, Friederike/Treiber, Albert (Hrsg.), *smart and mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*. München: kopaed, S. 17–42. / Knaus, Thomas/Engel, Olga (2015). (Auch) auf das Werkzeug kommt es an – Technikhistorische und techniktheoretische Annäherungen an den Werkzeugbegriff in der Medienpädagogik. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.), *fraMediale. digitale Medien in Bildungseinrichtungen* (Band 4). München: kopaed, S. 15–57. / Knaus, Thomas (2013). *Technik stört! Lernen mit digitalen Medien in interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive*. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.), *fraMediale. digitale Medien in Bildungseinrichtungen* (Band 3). München: kopaed, S. 21–60. / Petko, Dominik (2012). *Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme*. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 29–50. / Piaget, Jean (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. / Valentini, Katrin (2015). *Video-tutorials. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte an Schulen und in der Kinder- und Jugendarbeit*. [www.paed2.phil.uni-erlangen.de/handreichung-video-tutorials.pdf](http://www.paed2.phil.uni-erlangen.de/handreichung-video-tutorials.pdf) [Zugriff: 15.11.2015] / Wygotski, Lew S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim/ Basel: Beltz.

Abb. 1.: Literaturverweise des Schwerpunktes der MERZ 1/2016, Fett hervorgehoben sind Beiträge vor 2010, Rot vor 2000 erschienene Publikationen.

Weiterhin ist auch die Begründung einer eigenständigen (Sub-)Disziplin Medienpädagogik doch nicht so selbstevident, wie es zunächst scheint. Immerhin könnten die medienpädagogisch tätigen Praktiker/innen ihr wissenschaftliches Wissen auch aus verschiedenen Bezugsdisziplinen beziehen, ganz im Sinne einer bescheidenen Profession (zum Begriff vgl. Schütze 1992).

### *Legitimation durch Bezug auf ein Handlungsfeld*

Ein weiterer Vorschlag zur Konstitution der Medienpädagogik als Wissenschaft stammt von Dominik Petko, wobei diese nicht mit dem Anspruch einer Konstitution sondern als Markierung eines Forschungsdesiderats formuliert wurde. Die Definition erfolgt hier über ein Praxisfeld, von dem wenig bekannt sei:

Im Effekt ist relativ viel über die Zielgruppen von Medienpädagogik bekannt und sehr wenig über sinnvolles medienpädagogisches Handeln. Dabei fehlen nicht nur qualitative und quantitative Analysen zu Bedingungen und Prozessen medienpädagogischen Handelns, sondern vor allem auch Befunde zu Zielen und Wirkungen (Petko 2011, 247).

Medienpädagogische Forschung wäre hier Forschung über medienpädagogisches Handeln. Diese Konzeption erinnert stark an die empirische Bildungsforschung, die auch den Anspruch erhebt, Bildungstätigkeiten empirisch zu erfassen, weshalb nicht überrascht, dass Petko für einen Anschluss in die Lehr- und Lernforschung plädiert: «Wenn Medienpädagogik ihre Praxis als Anregung von Lernprozessen in Sachen Medienkompetenz verstehen würde, dann könnte sie sich wie die Mediendidaktik ohne grössere Probleme verstärkt an gängigen Standards der Unterrichtswissenschaft oder Lehr- und Lernforschung orientieren» (Petko 2011, 248).

Problematisch an einer solchen Definition erscheint mir, dass stillschweigend ein Praxisfeld «Medienpädagogik» vorausgesetzt wird und Medienpädagogik als Wissenschaft auf die Bereitstellung von Steuerungswissen reduziert würde – von daher ist es zu begrüßen, dass Petko dies nur als eine Forschungsperspektive definiert. Ebenfalls nicht als disziplintheoretische Auseinandersetzung, sondern als diachrone Begriffsklärung ist ein Beitrag von Gerhard Tulodziecki gedacht. Dieser schlägt nach einer umfassenden Analyse des Wandels zentraler Begriffe der Medienpädagogik eine Begriffsverwendung vor, die auf der Ebene des Gegenstandsbereichs Medienverwendung, Mediengestaltung und inhaltliche Auseinandersetzungen mit Medieninhalten und deren Wirkungen unterscheidet. Als wissenschaftliche Perspektiven nennt er die Lern-Lehrperspektive, die Erziehungs- und die Bildungsperspektive (Tulodziecki 2011, 29f.). Dabei sind die wissenschaftlichen Perspektiven auf die zuvor definierten Handlungsfelder bezogen – auch hier erfolgt eine Definition über das Handlungsfeld.

### **Fazit**

Medienpädagogische Forschung zeichnet sich durch eine undisziplinierte Pluralität aus. Sowohl in ihrer institutionellen Anbindung als auch in den Fragen, wie sie ihr Verhältnis zum Gegenstand oder ihre Legimitation argumentiert.



Um die Bedeutung dieser Pluralität einschätzen zu können, ist ein Blick auf eine Unterscheidung Don Ambroses<sup>16</sup> (2006, passim) hilfreich, die zwischen «fractured-porous» und «unifed-insular» Disziplinen unterscheidet.<sup>17</sup> Die Medienpädagogik liesse sich als eine fractured-porous Disziplin beschreiben, deren Merkmale Meusburger (2009, 17) Ambrose zusammenfassend folgendermassen beschreibt:

Die «fractured-porous disciplines» haben keinen fachinternen Konsens über die anzuwendenden Methoden und Theorien; in ihnen gibt es Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Schulen, die um die Meinungsführerschaft innerhalb des Faches kämpfen; sie werden weniger stark durch Gatekeeper (z. B. hochrangige Journals oder starre Evaluierungskriterien) reglementiert; sie haben keine klaren Abgrenzungen zu anderen Disziplinen und lassen gleichsam viele Blumen blühen. Die unklare und poröse Fachgrenze dieser Disziplinen erlaubt einen ständigen Import von Theorien und Methoden aus anderen Disziplinen, was wiederum die Wahrscheinlichkeit von kreativen Prozessen deutlich erhöht.

Dem gegenüber stehen «unifed-insular Disciplines», die sich durch die Herrschaft zentraler Paradigmen auszeichnen. Die Studien Ambroses bieten dabei auch eine Relation zwischen den beiden von mir als «disziplinlos» benannten Phänomenen an. Das Fehlen eines starken in den fractured-porous Discipline Paradigmas führe, so Ambrose (2006, 82), zu einer starken Orientierung der in ihr tätigen Forscher/innen nach Aussen:

[The fractured-porous disciplines] lack interdependence *within* the discipline, because their fragmented conceptual frameworks feature warring camps of conflicting groups that vie for attention and supremacy. At the macrolevel of the discipline, however, they show strong, creative, *interdisciplinary* interdependence, because their porous borders allow the importation of constructs from a wide variety of neighboring disciplines.

Reformuliert: Die offenen Grenzen der Disziplin führen zu undisziplinierten Handeln der Akteure.

Problematisch an einer einfachen Beschreibung der Medienpädagogik als fractured-porous discipline erscheint mir, dass die Frage nach ihrem Stellenwert innerhalb der Erziehungswissenschaft umgangen werden würde und die Medienpädagogik paradoxerweise wegen fehlender Disziplinierungsmechanismen und darauf folgenden Disziplinlosigkeiten zur Disziplin erklärt werden würde.

Weiter entbindet auch der Status als poröse Disziplin nicht von der Notwendigkeit wissenschaftstheoretischer Reflexionen. Die Notwendigkeit einer deskriptiven

---

<sup>16</sup> Ich danke Thomas Knaus für den Hinweis auf die folgend referierte Theorielinie.

<sup>17</sup> Die Unterscheidung zwischen beiden Formen wissenschaftlicher Disziplinen entnimmt Ambrose dabei von Bender und Schorske (1997) herausgegebenen Studien zur Geschichte amerikanischer Universitäten, in denen die Unterscheidung sachlich bereits angelegt aber noch nicht begrifflich präzisiert ist.

Wissenschaftstheorie, die ihre Klassifikationskriterien offenlegt, lässt sich u. a. mit Verweis auf Michel Foucault plausibilisieren, dessen Verdienst, auf die historische Bedingtheit und Sprachgebundenheit von Klassifikationssystemen aufmerksam gemacht zu haben, nicht zu unterschätzen ist.

Derzeit kann die Liste medienpädagogischer Forschungsbereiche als «Nachbarschaft beziehungsloser Dinge» (Foucault 2008, 22) gelesen werden, da verschiedenste Ordnungen vorliegen. Die in diesem Aufsatz vorgeschlagene Ordnung versucht das Nebeneinander von Kernbegriffen systematisierend zu ordnen, weist aber auch Schwächen auf, die das (eigene) folgende Arbeitsprogramm markieren. Bisher ist der Vorschlag von vier Medienpädagogiken zu sprechen a-historisch und kann Entwicklungslinien innerhalb der einzelnen Felder noch nicht abbilden. Traditionen anderer Sprachräume sind bisher ebenso wenig berücksichtigt, wie in Theorien professioneller medienpädagogischer Praxis<sup>18</sup>. Die vorgeschlagene Gliederung stellt also somit einen Startpunkt einer Diskussion und weniger ihr Ende dar. Wichtig erscheint mir für die folgende Diskussion, dass sie stärker als bisher auf einer metatheoretischen Ebene geführt wird und nicht nur Ansätze nebeneinander stellt oder historische Entwicklungen rekonstruiert, sondern die Merkmale anhand derer klassifiziert wird, sichtbar und somit einer Diskussion zugänglich macht.

## Literatur

- Ambrose, Don. 2006. «Large-Scale Contextual Influences on Creativity: Evolving Academic Disciplines and Global Value Systems». *Creativity Research Journal* 18 (1): 75–85. doi:10.1207/s15326934crj1801\_9.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Bender, Thomas, und Carl E. Schorske, Hrsg. 1997. *American academic culture in transformation: Fifty years, four disciplines*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
- Bettinger, Patrick. 2012. *Medienbildungsprozesse Erwachsener im Umgang mit sozialen Online-Netzwerken*. E-learning. Boizenburg: vvh Hülsbusch.
- Blankertz, Herwig. 1979. «Kritische Erziehungswissenschaft». In *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*, hrsg. v. Klaus Schaller, 28–45. Bochum: Kamp.
- Dander, Valentin. 2015. «Diskurse + Praktiken = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse». *Medienimpulse* 23 (3). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/849>.
- Debray, Régis. 2003. *Einführung in die Mediologie*. Bd. 3. Facetten der Medienkultur. Bern [u.a.]: Haupt.
- Foucault, Michel. 2008. «Die Ordnung der Dinge». In *Die Hauptwerke*, hrsg. v. Michel Foucault, 7–470. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur - GMK. 2015. «Studiengänge für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft». [http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/studiengaenge\\_medienpaedagogik\\_medienwissenschaften\\_erziehungswissenschaften.pdf](http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/studiengaenge_medienpaedagogik_medienwissenschaften_erziehungswissenschaften.pdf).

---

<sup>18</sup> Die Arbeit Ann-Kathrin Stoltenhoffs (2016), die sich der Rekonstruktion des praktischen Diskurses widmet verspricht hier wertvolle Erkenntnisse zu liefern.

- Gross, Friederike von, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander. 2015. «Vorwort». In *Medienpädagogik - ein Überblick*, hrsg. v. Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 7–12. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holze, Jens, und Dan Verständig. 2014. «Krisenerfahrungen in der Moderne – Bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel des Kinos von Angelopoulos». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:287–311. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- JFF - Jugend Film Fernsehen e. V., und kopaed verlagsgmbh, Hrsg. 2016. «schule. smart. Mobil.» *merz | medien + erziehung* 1. [http://www.merz-zeitschrift.de/?NAV\\_ID=11&HEFT\\_ID=152](http://www.merz-zeitschrift.de/?NAV_ID=11&HEFT_ID=152).
- Jörissen, Benjamin. 2011. ««Medienbildung» - Begriffsverständnisse und Reichweiten». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 211–236. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/402>.
- Jörissen, Benjamin. 2014a. «Medialität und Subjektivation: Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts». Habilitation, Magdeburg: Otto von Guericke - Universität.
- Jörissen, Benjamin. 2014b. «Flexibel, kreativ und kompetent. Implizite Politiken des Subjekts im medienpädagogischen Diskurs». gehalten auf der «doing politics – Politisch agieren in der digitalen Gesellschaft». GMK-Forum Kommunikationskultur, Berlin, November 21. <http://joerissen.name/wp-content/uploads/2008/06/GMK-2014-Web.pdf>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bd. 3189: Erziehungswissenschaft, Medienbildung. UTB. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB.
- Kerres, Michael. 2007. «Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik - eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?» In *Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 6:167–178. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, Michael, und Claudia de Witt. 2011. «Zur (Neu-)Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 259–70. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/405>.
- Kommer, Sven, Corinna Haas, Thorsten Junge, und Christiane Rust. 2014. «Spannungsfelder und blinde Flecken: Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung». [https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/files/2014/09/Call-for-Papers-09252014\\_final.pdf](https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/files/2014/09/Call-for-Papers-09252014_final.pdf).
- Kuhn, Thomas Samuel. 1994. *The Structure of scientific revolutions*. 2nd ed., Enlarged. Bd. 2. International encyclopedia of unified science Foundations of the unity of science. Chicago, Ill.: Chicago Univ. Press.
- Lesche, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung – Medienbildung wozu?* Hrsg. v. Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Mismelius, 17-32. Innsbruck: Innsbruck University Press. [https://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/9783903122161.pdf](https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf).

- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Bd. 3. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung». In *Pädagogische Medientheorie*, hrsg. v. Johannes Fromme und Werner Sesink, 51–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 9:389–412. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS.
- Meder, Norbert. 2011. «Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung». In *Medialität und Realität*, hrsg. v. Johannes Fromme, Stefan Iske, und Winfried Marotzki, 67–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meder, Norbert. 2014. «Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:45–69. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Meusburger, Peter. 2009. «Räumliche Disparitäten des Wissens». In *Komplexe Regionen – Regionenkomplexe*, hrsg. v. Marissa Hey und Kornelia Engert, 209–229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Torsten. 2014. «Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:149–170. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Missomelius, Petra. 2013. «Unruhestiftendes Wissen. Medien zwischen Bildung und Unbildung». *MEDIENwissenschaft*, Nr. 4: 394–409. doi:10.17192/ep2013.4.1331.
- Moser, Heinz. 2011. «Pädagogische Leitbegriffe - Kontroversen und Anschlüsse». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 41–58. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/394>.
- Nemeth, Elisabeth. 2015. «Was bleibt vom <Streit der Fakultäten>? Von der Philosophischen Fakultät zur Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft». gehalten auf der Dies Facultatis der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Wien, Mai 5. [https://philbild.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/fak\\_philosophie/Dies\\_Facultatis\\_Er%C3%B6ffnungsvortrag\\_Dekanin\\_Nemeth.pdf](https://philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_philosophie/Dies_Facultatis_Er%C3%B6ffnungsvortrag_Dekanin_Nemeth.pdf).
- Othmer, Julius, und Andreas Weich. 2015. «Zwei Welten wohnen, ach, in meiner Brust: Medien- und lerntheoretische Überlegungen zu Symbolischem und Handlung am Beispiel eines Planspiels». *Medienimpulse* 23 (3). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/850>.
- Petko, Dominik. 2011. «Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Persektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 245–258. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/404>.
- Pietraß, Manuela, und Sebastian Hannawald. 2008. «Der Stand der universitären Medienpädagogik. Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse». *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 19 (36): 32–50.
- Ruge, Wolfgang B. 2014. «Pädagogik \* Medien – Eine Suchanfrage». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:187–207. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

- Ruge, Wolfgang B. 2015. «Eine politische Farbenlehre medienerzieherischer Begründungen». *Medienimpulse* 23 (2). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/799>.
- Ruge, Wolfgang B., und Christopher Könitz. 2014. «Theoriegenerierung mit Spielfilmen. Ein Plädoyer für die Verbindung von Neoformalismus und Grounded Theory». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, hrsg. v. Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 131–154. Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, Uwe, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2008. «Vorwort». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 13–14. Wiesbaden: VS.
- Schütze, Fritz. 1992. «Sozialarbeit als ‹bescheidene› Profession». In *Erziehen als Profession*, hrsg. v. Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff, und Frank Olaf-Radtke, 132–170. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sektion Medienpädagogik (DGfE), und Fachbereich Medienbildung (PH Zürich), Hrsg. o. J. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Zürich. <http://www.medienpaed.com>.
- Sesink, Werner. 2007. «Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik». In *Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 6:74–100. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sommer, Gudrun, Vinzenz Hediger, und Oliver Fahle, Hrsg. 2011. *Orte filmischen Wissens: Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. 1. Aufl. Bd. 26. Zürcher Filmstudien. Marburg: Schüren Verlag GmbH.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin. 2016. *Die sollen Word können. (Schulische) Medienbildung zwischen Kompetenzorientierung, Informatik und IT-Wirtschaft*. [https://www.academia.edu/29680534/\\_Die\\_sollen\\_Word\\_k%C3%B6nnen\\_Schulische\\_Medienbildung\\_zwischen\\_Kompetenzorientierung\\_Informatik\\_und\\_IT-Wirtschaft](https://www.academia.edu/29680534/_Die_sollen_Word_k%C3%B6nnen_Schulische_Medienbildung_zwischen_Kompetenzorientierung_Informatik_und_IT-Wirtschaft).
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Wijnen. 2010. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Theunert, Helga. 2010. «Medienaneignung in der konvergenten Medienwelt». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen*, hrsg. v. Ben Bachmair, 127–139. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trültzsch-Wijnen, Christine W., und Anja Hartung. 2015. «Medienpädagogik – was ist das?» [https://phst.at/fileadmin/ZIDA/Institut\\_1/CfP\\_Medienpaedagogik\\_-\\_was\\_ist\\_das\\_FINAL.pdf](https://phst.at/fileadmin/ZIDA/Institut_1/CfP_Medienpaedagogik_-_was_ist_das_FINAL.pdf).
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 11–39. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/393>.
- Vollbrecht, Ralf. 2001. *Einführung in die Medienpädagogik*. Studium Paedagogik. Weinheim: Beltz.
- Wiener Medienpädagogik. 2016. «Die Konstitution der Medienpädagogik: Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher(Sub-) Disziplin». [http://medienpaedagogik.univie.ac.at/uploads/media/CfP\\_Haupttagung.pdf](http://medienpaedagogik.univie.ac.at/uploads/media/CfP_Haupttagung.pdf).
- Wimmer, Michael. 2014. *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen: Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Schöningh.
- Zahn, Manuel. 2012. *Ästhetische Film-Bildung: Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. 1., Aufl. Bd. Bd. 28. Theorie Bilden. Bielefeld: transcript.