MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Themenheft 69: Medienpädagogik und Medienbildung. Perspektiven, Positionen und Herausforderungen
Herausgegeben von Andreas Spengler

Bisubjektive und deskriptive Medienpädagogik

Auf dem Weg zu einer situativen Theorie medienpädagogischer Praxis

Ulf Sauerbrey[1]

[1] Universität Erfurt

Zusammenfassung
Der Beitrag entwickelt nach einer Diskussion monosubjektiv und präskriptiv angelegter Theorieansätze in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Disziplin der Medienpädagogik eine deskriptiv und bisubjektiv angelegte Theorie zur Frage danach, was Medienpädagogik als situativ-pädagogische Praxis ist – unter expliziter Ausklammerung der normativen Frage, wie sie sein soll. Hierfür werden medienpädagogische Perspektiven im Anschluss an neuere Theorien aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft entworfen. Es wird für eine grundlagentheoretische Forschung plädiert, die in der Disziplin parallel zur Arbeit an einer handlungsorientierten Medienpädagogik stattfinden sollte.

Bi-Subjective and Descriptive Media Pedagogy. Towards a Situational Theory of Media Educational Practice

Abstract
Based on a discussion of mono-subjective and prescriptive theoretical approaches in the german-speaking scientific discipline of media pedagogy, the article develops a descriptive and bisubjective theory on the question of what media pedagogy as situational-educational practice is – excluding the normative question of how it should be. For this purpose, media pedagogical perspectives are drawn up according to recent theories from general educational science. A plea is made for fundamental theoretical research that should take place in the discipline in parallel with the work on action-oriented media pedagogy.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

1. Einführung

Medienpädagogik ist im Vergleich zu anderen Bereichen der Erziehungswissenschaft eine noch junge Teildisziplin (vgl. Grabensteiner und Schneider Stingelin 2019) und hat in Bezug auf ihre Grundbegriffe kaum Vorlauf gegenüber den Entwicklungen und

Bedürfnissen medienpädagogischer Praxis, die sich an die sich technologisch und sozial verändernden Medienrealitäten – insbesondere Heranwachsender, aber auch Erwachsener – ständig anpassen muss. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass es – anders als beispielsweise in der Sozialpädagogik (vgl. z. B. Winkler 1988) – bislang noch *keine grosse Theorie der Medienpädagogik bzw. medienpädagogischer Praxis* gibt, wie sie in einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin meist als Monografie vorgelegt und zur Diskussion gestellt wird.[1] Bernd Schorb hat 2011 festgehalten, dass in der Medienpädagogik als Disziplin «zur Zeit ein theoretischer Konsolidierungsprozess statt[finde]» (Schorb 2011, 81), der «der Entwicklung der Medien» (ebd.) folge. Das damit – vermutlich eher beiläufig, aber doch treffend – skizzierte ‹Hinterherlaufen› medienpädagogischer Theorie hinter der kulturell-technologischen Entwicklung und Ausdifferenzierung von Medien kennzeichnet ein grundlegendes Problem: In einer solchen Dynamik lässt sich buchstäblich nur schwer *feststellen*, was ist. Theorien sind allerdings Aussagensysteme darüber, was ist.

Die von Schorb beschriebe Situation hat sich bis dato kaum verändert. «Medienpädagogik verfügt bis heute nur über Theorie*ansätze* und erste Konzepte, und es kann nicht von einer Theorie der Medienpädagogik gesprochen werden» (Mayrberger 2025, 291, Herv. U. S.). Zwar finden sich – wie in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – auch in Sammelbänden der Medienpädagogik Grundbegriffe, die vorgestellt und diskutiert werden (z. B. Sander et al. 2022; Hartung-Griemberg und Schorb 2017). Parallel dazu hatte insbesondere Norbert Meder die Konstitutionsbedingungen von Medienpädagogik in den Blick genommen und kam zu dem Ergebnis, dass «Medialität» ein «Alleinstellungsmerkmal der Medienpädagogik» (Meder 2017, 14) bilde. Dabei handelt es sich jedoch noch nicht um eine Theorie *der* Medienpädagogik als situativer, medienpädagogischer Praxis, sondern um die Feststellung, dass «Medialität als notwendiges Konstituens Allgemeiner Pädagogik und als Alleinstellungsmerkmal der Medienpädagogik» (ebd.) gelten müsse.

Nötig erscheinen daher weitere Versuche eines ‹Einholens› bisherigen medienpädagogischen Geschehens mit grossen Theorieentwürfen, an denen sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin der Medienpädagogik orientieren kann, indem sie sie kritisch verfolgt, ggf. überarbeitet und entsprechend verbessert oder aber auch ganz verwirft und stattdessen neu entwirft. Jede wissenschaftliche Disziplin braucht Theorien und entsprechend klar umrissene Grundbegriffe, um das, was sie erforscht, auch sachlich eingrenzen und bezeichnen zu können und so – nicht zuletzt – auch in der Lehre an Hochschulen als systematisiertes Grundlagenwissen vermitteln zu können.[2]

1 Theorien der Medienerziehung und Theorien der Medienbildung lassen sich zwar als medienpädagogische Theorien verstehen, sind aber eben nicht als Theorien der Medienpädagogik mit entsprechend grosser Reichweite ausgewiesen. Sie umfassen i.d.R. Teilbereiche des Gegenstandsbereichs medienpädagogischer Praxis und beziehen sich auf spezifischere medienpädagogische Praktiken, bestimmen aber noch nicht den medienpädagogischen Gegenstandsbereich an sich.

2 Grundbegriffe sind zudem relevant für den in der institutionellen pädagogischen Praxis erforderlichen fachsprachlichen Austausch.

Um ein geläufiges Gegenargument hierzu gleich vorwegzunehmen: Man könnte an dieser Stelle leicht auf Jean-François Lyotards Idee vom Ende der ‹grand récits› (Lyotard 1994) rekurrieren und in loser Anlehnung an eine seiner Thesen zur Postmoderne sagen, die Zeit der grossen Theorien in den Sozialwissenschaften sei ohnehin vorbei. Das Problem ist aber: In der Medienpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin gab es – anders als etwa in der Sozialpädagogik (s. o.) – noch gar keine Zeit grosser Theorien, von denen man sich begründet verabschieden könnte.

Laut Stefan Aufenanger sollte medienpädagogische Forschung zwar «nicht ohne Rekurs auf die Binnentheorien bzw. Spezialdiskurse der Medienpädagogik vonstattengehen», sich aber bemühen, «stärker Medienpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu verstehen und entsprechend Anknüpfungspunkte zu dortigen Debatten und Theorieentwicklungen herzustellen» (Aufenanger 2024, 15). Ich will mit dem vorliegenden Beitrag an diesen Punkt anschliessen und einen möglichen Zugang zu einer genuin erziehungswissenschaftlich entworfenen Theorie der Medienpädagogik als situativer Praxis skizzieren – mehr als ein Vorschlag kann es im Rahmen eines Aufsatzes nicht sein. Ich werde einen ersten Arbeitsbegriff einer *bisubjektiven* und *deskriptiv* angelegten Medienpädagogik zur Diskussion stellen, der sich – anders als die primär handlungsorientierten Begriffe – nicht einseitig *entweder* auf die medienerzieherisch tätigen Subjekte (die ‹Medienerziehung› betreiben) *oder* auf die sich mit und durch Medien selbst relational transformierenden Subjekte (die ‹Medienbildung› vollziehen) bezieht. Zudem will ich den Begriff möglichst allgemein – im Sinne einer hohen Reichweite zur Erfassung medienpädagogischen Geschehens – konzipieren: Er soll sich von der Benennung konkreter Ziele medienpädagogischen Handelns fernhalten, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin u. a. im (notgedrungen) normativ aufgeladenen Zielkonzept ‹Medienkompetenz› aufgehen. Stattdessen soll die inhaltliche Komponente medienpädagogischen Geschehens hier deskriptiv im Hinblick auf *die medienpädagogische Situation* entwickelt werden.

Mit Wolfgang Sünkel (1995) und mit Norbert Meder (2024) plädiert der vorliegende Beitrag im Hinblick auf Medienpädagogik für die Stärkung einer «Tendenz zu einer Theoretischen Pädagogik so, wie z. B. die Physik eine theoretische Physik kultiviert oder wie z. B. die Theologie eine Systematische Theologie kultiviert und von der Dogmatik abgrenzt» (ebd., 142).[3] Kurzum: Es geht um *medienpädagogische Grundlagentheorie*, die sich in ihrer Suche nach allgemeinen Grundbegriffen nicht von historisch-kulturell wandelbaren Zielen (medien-)pädagogischen Handelns leiten lässt. Grundlagentheorie klärt im Zuge einer Begriffsbestimmung nicht, wie Medienpädagogik sein soll (dies tun Programmatiken wie Handlungskonzepte und Curricula), sondern muss mit einer möglichst strengen Enthaltsamkeit gegenüber dem Optimierungsdruck medienpädagogischer

3 Meder (2024) führt hierzu aus: «Eine Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik zu machen, ist nicht, eine neue Pädagogik mit normativen Perspektiven zu schreiben» (ebd., 144), und ergänzt in Bezug auf seine eigene und in der medienpädagogischen Theoriebildung stark rezipierte Monografie ‹Der Sprachspieler› (2004), «dass es sich bei dieser Schrift um eine Dogmatik handelt» (ebd.).

Praxis zunächst einmal basal fragen, was *Medienpädagogik der Sache nach* ist. Die Antwort darauf muss ggf. auch missliebige Pädagogiken einschliessen, andernfalls käme die Disziplin nicht zu einer *allgemeinen* Theorie.

In Kap. 2 wird am Beispiel ausgewählter Medienerziehungsbegriffe zunächst knapp skizziert, warum eine solche Neukonzeption medienpädagogischer Theorie erforderlich ist. In Kap. 3 werden für dieses Vorhaben brauchbare Referenztheorien aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vorgestellt, um in Kap. 4 einen Vorschlag für eine noch zu entwickelnde bisubjektive Medienpädagogik als Theorie medienpädagogischer Praxis zu umreissen. Die Schlussbemerkungen in Kap. 5 bilden Ausblicke für weiterführende grundlagentheoretische Forschung in der Medienpädagogik.

2. Bisherige medienpädagogische Theorien: Präskription vs. Deskription, Alltagsgrammatik vs. Sachverständnis von Erziehung

Aus der verfügbaren Vielfalt von Begriffen und Theorien in der Medienpädagogik sollen im Folgenden aus Gründen der Übersichtlichkeit nur drei – zugleich aber vielzitierte – Medienerziehungsbegriffe herangezogen werden. Sie werden einer Handlungs- bzw. Tätigkeitsstrukturanalyse (vgl. dazu: Sünkel 2011, 9) unterzogen: Nach Bernd Schorb ist Medienerziehung «pädagogisches Handeln, das zur richtigen, d. h. kritisch-reflexiven Aneignung der Medien anleiten soll» (Schorb 2005, 240) – sie ist damit eine «Erziehung zur reflektierten Mediennutzung» (ebd., 241). In Bezug auf Tätigkeit und Ziel dieses Erziehungsbegriffs zeigt sich Medienerziehung auf der Tätigkeitsebene als Anleiten. Auf der Zielebene geht es um ‹richtige›, da ‹kritisch-reflexive› Medienaneignung bzw. um eine ‹reflektierte Mediennutzung› Heranwachsender. Laut Gerhard Tulodziecki umfasst Medienerziehung hingegen – auf der Tätigkeitsebene deutlich weiter gefasst – «alle Aktivitäten und Überlegungen in Erziehung und Bildung, die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln» (Tulodziecki 2008, 110). Wir sehen bei Tulodziecki, aber auch bei Schorb, damit jedoch keinen *allgemeinen* Begriff der Medienerziehung, sondern – wie auch Tulodziecki (2022) in einem späteren Beitrag selbst schreibt – eine besondere «Medienerziehung im Diskurs um Medienkompetenz und Medienbildung» (ebd., 100). Andere Konzeptionen denkbarer praktischer Medienerziehung – beispielsweise die bewahrpädagogischen – werden von solchen präskriptiven, d. h. konkrete Handlungsziele gleich mitbestimmenden Begriffen eher nicht umfasst. Der wissenschaftliche Begriff verliert sie schlichtweg aus dem Blick. Es zeigen sich bei diesen beiden Medienerziehungsbegriffen somit nicht allein theoretische Aussagen darüber, was ist, sondern auch pragmatisch-programmatische Aussagen, was sein soll (zur Unterscheidung vgl. Sünkel 1995). Man kann daher zu Recht fragen, ob es sich hier überhaupt um *allgemeine Grundbegriffe* der Medienpädagogik handelt, wenn sie bestimmte existente Formen von Medienerziehung qua Präskription ausschliessen, die sich mit Schleiermacher

(2023/1826, 72 ff.) etwa als Behüten/Bewahren (vgl. auch: Hoffmann 2022) oder sogar als Gegenwirken im Sinne eines Verhinderns oder Unterbindens (vgl. Sünkel 2011, 110 ff.) der Nutzung von Medien bezeichnen liessen.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Eine auf Profession ausgerichtete (‹handlungsorientierte›) Medienpädagogik braucht präskriptive bzw. normative Begriffe, wenn sie eine Orientierung für Fachpraktiker:innen bereitstellen will. Das heisst aber nicht, dass alle Begriffe in einer wissenschaftlichen Disziplin auch präskriptiv konzipiert sein sollten. Dies deutet sich beim dritten hier herangezogenen Medienerziehungsbegriff von Dieter Spanhel an: Medienerziehung heisst bei ihm, «den Entwicklungsprozess der Heranwachsenden auf Bildungsprozesse hin auszurichten». Dabei müsse Erziehung

> «entsprechend ihrer pädagogischen Ziele Umweltkomplexität reduzieren, d. h., sie muss die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten der Heranwachsenden mit Medien begrenzen und dadurch den Entwicklungsprozess auf das medienpädagogische Programm und seine Ziele hin ausrichten» (Spanhel 2015, 13 f.; vgl. auch: Spanhel 2010).

Spanhel kommt mit dieser Begriffskonzeption einer deskriptiven Theorie recht nahe, weil er das Handlungsziel von Medienerziehung offen formuliert als ‹medienpädagogisches Programm und seine Ziele›. Das könnte also auch bewahrpädagogische Ziele und Praktiken umfassen, wie sie noch in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg in der BRD vorherrschend waren – Gerhard Tulodziecki (vgl. 1989) hat sie einmal als «behütend-pflegende Medienerziehung» (ebd., 36) bezeichnet. Auf der Tätigkeitsebene hebt Spanhel zudem den didaktischen Charakter der erziehenden Tätigkeit als ‹Umweltkomplexität reduzieren› und – etwas technisch anmutend – ‹Entwicklungsprozesse ausrichten› heraus. Dennoch scheint auch hier ein normativer Charakter seines Medienerziehungsbegriffs durch, wenn er schreibt, was Medienerziehung tun *müsse*, anstatt einfach nur darzustellen, was geschieht, wenn jemand Medienerziehung als Tätigkeit ausübt. Deskription und Präskription fallen hier zumindest stilistisch ein Stück weit zusammen.

Im Gesamtbild fehlt bislang ein deskriptiv angelegter Begriff, der für eine grosse Theorie der Medienpädagogik tauglich erscheint. Eine solche Theorie müsste ermöglichen, unterschiedliche historisch und kulturell variable medienpädagogische Praktiken zu umfassen.

Bei allen Unterschieden im Detail haben die drei Begriffsfassungen eines gemeinsam – und damit zeigt sich ein zweites grundlegendes Problem: Sie konzipieren Erziehung und damit die pädagogische Aktivität als Tätigkeit *eines* Subjekts, das auf andere (meist Heranwachsende) ‹anleitend›, ‹begleitend› oder ‹Umweltkomplexität reduzierend› einwirkt (vgl. Abb. 1).

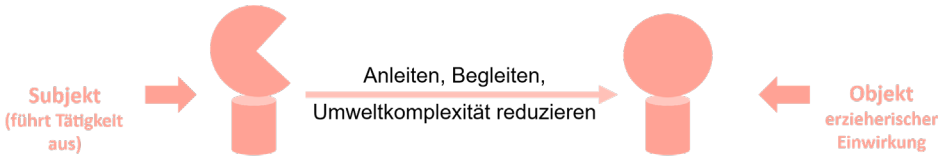


Abb. 1: Handlungsstrukturlogik monosubjektiver pädagogischer Theorien (eigene Darstellung).

Alle drei Begriffe folgen dabei der Logik einer Alltagsgrammatik (vgl. Sünkel 1989, 75 ff.) bzw. einem «Normalbegriff der Erziehung» (Winkler 1989, 211),[4] wie sie in der klassischen Aussage: ‹Der Erzieher erzieht den Zögling.›, aufgeht. Subjekte sind hier Erziehende, denn sie üben die Tätigkeit ‹Erziehen› aus. Objekte erzieherischer Einwirkung sind die Zöglinge – wenn die Theorien neueren Datums sind, wird oft eher von Adressat:innen gesprochen. Doch dieser terminologische Kniff ändert nichts daran, dass auch sie in solchen Begriffsfassungen Objekte erzieherischer bzw. medienerzieherischer Einwirkung bleiben. Es handelt sich bei allen bisherigen Begriffen der Medienerziehung um monosubjektive Theorien. Sie lassen Heranwachsenden – zumindest in der Begriffsfassung selbst – keinen Subjektstatus zukommen.[5]

Damit habe ich zwei Probleme medienpädagogischer Theorie am Beispiel von Medienerziehung gekennzeichnet: 1., die Präskription im Sinne eines auf der Ziele-bene eng gefassten Begriffs, der andere medienpädagogische Ziele und Praktiken (z. B. bewahrpädagogische) kaum erfassbar macht, obwohl sie existieren und auch praktiziert

4 Ein solcher Begriff der Erziehung versucht nach Michael Winkler (1989) zu «beschreiben, aber er ist stets normativ aufgeladen; er verbindet das Urteil über ihre Wirklichkeit, wenigstens aber über ihre Voraussetzungen und Bedingungen mit einem programmatischen Anspruch, erfaßt also den normalen Typus und die Norm» (ebd., 211).

5 Hier lässt sich einwenden, dass dem Begriff Medienerziehung in der medienpädagogischen Theoriediskussion doch der Begriff Medienbildung gegenüberstellen lässt, der die Tätigkeit des sich bildenden Subjekts im Fokus hat. Könnten nicht Medienerziehung UND Medienbildung – analog zu Dietrich Benners allgemeinpädagogischer Perspektivierung auf «Erziehung UND Bildung» (Benner 2015b) – zusammen eine bisubjektive Perspektive ermöglichen? Hier zeigen sich zwei Probleme: Der Medienpädagogik ist es – erstens – bislang nicht gelungen, die beiden Begriffe systematisch für eine Theorie der Medienpädagogik aufeinander zu beziehen – im Gegenteil wird eher ein Ablöseprozess zwischen diesen Begriffen festgestellt (vgl. Tulodziecki 2022, 100; vgl. auch Kap. 1). Und dies ähnelt einem noch nicht allzu weit zurückliegenden Versuch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, eine Perspektivverschiebung von Erziehen hin zum Lernen als pädagogischem Grundbegriff anzustossen. Nach Wolfgang Sünkel (2025) versuchen solche Paradigmenwechsel auf einer konzeptionellen Ebene «die Vermittlungszentriertheit des herkömmlichen Erziehungsparadigmas durch eine Aneignungszentriertheit aus[zu]gleichen, laufen dabei jedoch Gefahr, die eine Einseitigkeit durch die entgegengesetzte zu heilen» (ebd., 17). Zweitens lässt sich die Transformation eines Subjekts in bewahrpädagogischen Kontexten mit einem Begriff von Medienbildung im Sinne des relationalen Sich-Bildens kaum angemessen beschreiben, da bildende Prozesse durch gegenwirkende Medienerziehung schlichtweg verhindert oder unterbunden werden bzw. werden sollen. Bildung ist für solche Praktiken medienpädagogischen Handelns kein geeigneter Begriff, da es bewahrpädagogischen Programmatiken eben gerade nicht um Bildung aufseiten der sich Weltwissen aneignenden Subjekte geht, sondern bloss um das Erlernen einer Einsicht, dass dieses oder jenes Medium (noch) nicht oder nicht mehr zu verwenden ist. Medienbildung wäre hier eher als oppositionelle, widerständige Tätigkeit eines Subjekts gegenüber bewahrpädagogischem Handeln eines anderen Subjekts beschreibbar. Andere mögliche Formen der Aneignung werden aber ausgeblendet.

werden (Ausnahme: Spanhel 2015), und 2., eine Konzeption von Erziehung bzw. pädagogischem Handeln, die den Adressat:innen keinen Subjektstatus zuspricht.

3. Bisubjektive Theorien in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Hier lohnt es sich anzusetzen, indem Möglichkeiten einer auf Zielebene ‹neutral› gefassten und bisubjektiven Theorie der Medienpädagogik diskutiert werden. Für das Vorhaben einer allgemeinen Theorie medienpädagogischer Praxis lassen sich neuere und weit konzipierte Theorien aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heranziehen, allen voran die Grosstheorien von Wolfgang Sünkel (2011) sowie von Klaus Prange (2012) bzw. von Prange und Gabriele Strobel-Eisele (2015). Wenngleich beide Theorien Unterschiede aufweisen, die von Ulrich Papenkort (2025) sowie von Johanna Hopfner und Agnes Trattner (2025) jüngst diskutiert worden sind, so zeigt sich eine grundlegende Gemeinsamkeit: Sie verstehen Erziehung deutlich abweichend von einer weit verbreiteten (Alltags-)Grammatik (vgl. Sünkel 1989; Winkler 1989) nicht als Tätigkeit bzw. Operation allein der ‹erziehenden› Subjekte gegenüber ‹Adressat:innen›, sondern im Hinblick auf die pädagogische Situation vielmehr als eine spezifisch *ko-aktive* «Form des Miteinanderumgehens» (Rucker 2024, 602), als «Handlungsbeziehung» (Grundig de Vazquez 2018, 171) zwischen Subjekten bzw. als «Zusammenwirken unterschiedlicher Tätigkeiten» (Sauerbrey 2021, 264), die von (mindestens zwei) Subjekten gemeinsam vollzogen werden müssen, um überhaupt von einer *pädagogischen* Situation sprechen zu können.

Sünkel (2011) nennt diese Tätigkeiten in einem deskriptiven Zugang – terminologisch und teils auch sachlich an die Erwachsenenbildung (vgl. Kade 2011) und die Medienpädagogik (vgl. Sesink 2008; Paus-Hasebrink 2013) anschliessend – *Vermitteln* und *Aneignen*. Prange (2012) bzw. Prange und Strobel-Eisele (2015) sprechen von *Zeigen* und *Lernen*. Man könnte hier auch frühere Entwürfe Allgemeiner Pädagogiken, so etwa von Werner Loch hinzuziehen, der von Lernen und Lernunterstützung sprach (Loch 1968), oder von Dietrich Benner, der Pädagogik mit Selbsttätigkeit und Auffordern zur Selbsttätigkeit vollzogen sieht (Benner 2015a), auch wenn Erziehung selbst bei Loch und Benner doch immer noch dem Erziehen gleichbleibt. Hintergrund solch interaktiv angelegter Perspektiven auf Pädagogik ist die Erkenntnis,

> «daß *der Educand das eigentliche Subjekt der Erziehung* ist, die ihm zuteil wird; daß die erzieherische Intention überhaupt nur unter der Voraussetzung entstehen und realisiert werden kann, daß sie die Individuen, auf die sie sich richtet, als *Mitwirkende* mit eigenen Bedürfnissen und Erwartungen, Selbstkonzepten und Kompetenzen zur Geltung kommen lässt» (Loch 1979, 242, Herv. U. S.; vgl. Binder 2009; Hopfner 1999).

Da die lernenden bzw. sich etwas aneignenden Menschen hier nicht als Objekte, sondern selbst als im Geschehen tätige Subjekte konzipiert sind, wird nicht auf sie direkt eingewirkt. In der Tätigkeitsstruktur richtet sich ein Vermitteln vielmehr auf den Bereich zwischen lernendem Subjekt und der Sache, die sich ein Subjekt aneignet (vgl. Sünkel 2011, 93). Dort finden vermittelnde Einwirkungen statt, die – von Sünkel unter Rückgriff auf Schleiermacher bezeichnet – unterstützend (ermöglichend oder veranlassend) oder gegenwirkend (verhindernd oder unterbindend) sein können (vgl. auch: Sauerbrey 2013; 2026). Unter Bezugnahme auf Sünkel formuliert Till-Sebastian Idel zur Tätigkeit des Vermittelns: «Sie bezieht sich als mehrfach relationales und relationierendes Tun nicht direkt auf einen Gegenstand, sondern auf das Verhältnis, das die Adressat:innen zu einer Sache herstellen, die selbst nicht einfach da ist, sondern immer stellvertretend an etwas Exemplarischem gezeigt und erläutert werden muss» (Idel 2021, 48). Auch wenn Idel die Lernenden als ‹Adressat:innen› bezeichnet, deutet sich an, dass sie in einer Perspektive auf Erziehung als *vermittelter Aneignung* Mitwirkende pädagogischer Situationen sind. Mithilfe einer Vermittlung angeeignet werden nach den Theorien von Sünkel und Prange Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Einstellungen (vgl. Sünkel 2011, 41; Prange 2012; Papenkort 2025). Erziehung bildet in einer solch weit gefassten Perspektive den Kern jeder praktischen pädagogischen Situation.

4. Mögliche Eckpunkte einer situativen Theorie bisubjektiver Medienpädagogik

Für meine Darstellung möglicher Eckpunkte einer Theorie bisubjektiver Medienpädagogik ziehe ich einen vereinfachten und zugleich integrierten Ansatz der fundamentalen Erziehungssituation in Anlehnung an Sünkel (2011) heran, in dem er die Verhältnisse der Tätigkeiten im pädagogischen Geschehen darstellt. *Situations*- bzw. Verhältnisansatz heisst er, weil er *nicht auf Prozesse* von Erziehung über die Zeit hinweg oder gar im Hinblick auf ganze Biografien und pädagogisch bedingte Zustandsveränderungen des Subjekts in der Ontogenese fokussiert (vgl. Sünkel 2011; 2025), sondern vielmehr auf den situativen Moment, in dem Vermitteln bzw. Zeigen einerseits und Aneignen bzw. Lernen andererseits tatsächlich zusammenwirken. Dieses situative Zusammenwirken geschieht – wie in Kap. 3 skizziert – so, dass das aneignende Subjekt bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Einstellungen sich mithilfe vermittelnder Einwirkung aneignet. *Integriert* nenne ich den Theorieansatz, da ich die allgemeinpädagogischen Theorien von Prange und Strobel-Eisele terminologisch einbeziehe (vgl. Papenkort 2025). *Vereinfacht* ist er, weil er in seiner fundamentalen Fassung auf die Erziehungssituation zwischen lediglich zwei Subjekten blickt, obwohl wir es praktisch meist mit einer Vielzahl an Subjekten im (medien-)pädagogischen Geschehen zu tun haben (vgl. dazu: Sünkel

2011, 97 f.), die aber – wohlgemerkt – alle ihre jeweils eigenen Situationen vermittelter Aneignung erleben.[6]

Ich will anhand dieser Bezugstheorien aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nun skizzenhaft fragen, wo Medien in einer pädagogischen Situation ihren Platz haben können, um das für Medienpädagogik Charakteristische identifizieren zu können. Das Vorgehen lässt sich mit sehr viel Vorsicht und allem Respekt gegenüber dieser methodologischen Schule der Erkenntnisgewinnung als eine Art *phänomenologische Variation* bezeichnen: Ich erprobe durch das Einsetzen und/oder Weglassen bzw. Umsetzen von Medien in der pädagogischen Situation, was sich für die Situation grundlagentheoretisch jeweils zeigt.

Variante eins ist so banal wie altbekannt, wenn wir in die Geschichte der Pädagogik zurückblicken: Irgendwann haben Menschen in ihrer Kulturgeschichte begonnen, kulturelle Artefakte zur Vermittlung von Wissen und Können zu nutzen, die wir mit Schorb (1998) als «apersonale Medien» im Sinne einer Materialisierung von Informationen (ebd., 9) bezeichnen können: Höhlenmalereien, mit Zeichen versehene Steintafeln, Papyrus, Urkunden, Bücher und alle denkbaren technischen Speichermedien samt der Geräte zu ihrer Erstellung.[7] Dieses *vermittelte Lernen mit Medien* (vgl. Abb. 2) sehen wir heute an vielen gesellschaftlichen Orten, allen voran in pädagogischen Institutionen wie etwa Kindertageseinrichtungen und (Hoch-)Schulen.

6 Aneignen bzw. Lernen ist schliesslich leibgebunden und kann nicht an andere Personen delegiert werden (auch wenn pädagogische Ratgeber gern von einem vermeintlich ‹gemeinsamen Lernen› sprechen, das man aufgrund der der fehlenden Möglichkeit, ‹das Lernen› im Plural auszudrücken, richtigerweise aber eigentlich als jeweils ‹individuelles Lernen in einer Gruppe› bezeichnen müsste).

7 Dieses Verständnis apersonaler Medien genügt für den vorliegenden Theorieentwurf. Es gibt sowohl weit als auch eng gefasste Begriffe von Medien in der Medienpädagogik (Meder 2007). Unter die Medienverständnisse mit hoher Reichweite fällt der Begriff der personalen Medien, der die gesprochene Sprache, Mimik und Gestik in der unmittelbaren Kommunikation zwischen Menschen umfasst. Solche personalen Medien werden hier nicht berücksichtigt, da der vorliegende Theorieentwurf mit einer solchen Setzung auf die Ebene allgemeinpädagogischer Theorie wechseln müsste und das Medienpädagogische kaum mehr eigens in den Blick bekommen würde: Wenn u.a. mit Harry Pross' Idee primärer Medien (Pross 1972) wirklich jede Kommunikation bereits zu Medien gemacht werden würde – also auch die ‹personalen› –, dann gäbe es letztlich keine allgemeinpädagogische Theorie mehr, die nicht zugleich eine medienpädagogische Theorie ist. Pädagogische Kommunikation wäre dann immer zugleich mediale Kommunikation bzw. Kommunikation und Medien wären nicht mehr unterscheidbar. Dann gäbe es aber möglicherweise auch keinen genuin medienpädagogischen Gegenstandsbereich mehr.

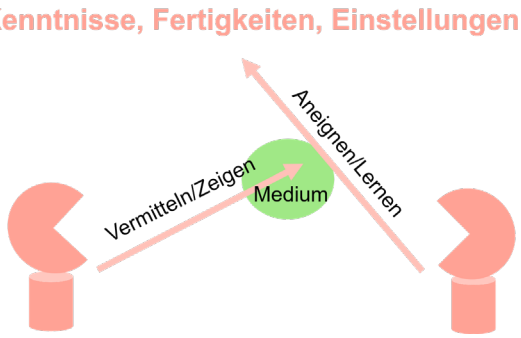


Abb. 2: Vermitteltes Lernen mit Medien (eigene Darstellung in Anlehnung an Sünkel 2011).

Wenn man Medienpädagogik so weit denkt, gibt es im 21. Jahrhundert kaum mehr eine praktische Pädagogik und kein Unterrichtsfach, das nicht zugleich auch Medienpädagogik ist: Wir kennen die durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte genutzten Medien zur vermittelten Aneignung von Wissen und Können als Textbilderbücher, Schulbücher, Tablets mit Lernapps oder – woran derzeit in der Praxisforschung gearbeitet wird – als VR-Umgebungen für die Lehrkräftebildung. Man muss diese extrem breite Fassung (man könnte auch sagen: diese Entgrenzung) des Begriffs Medienpädagogik aufgrund des blossen ‹Querliegens› von Medien in Situationen vermittelter Aneignung in diversen pädagogischen Arbeitsbereichen zur Kenntnis nehmen. In diesem Sinne kann Medienpädagogik als Praxis einer Art mitgängiger Hilfsprofession verstanden werden. Auf disziplinärer Ebene wäre sie in dieser theoretischen Fassung demnach eine querliegende Hilfsdisziplin für andere erziehungswissenschaftliche Bereiche wie die Pädagogik der frühen Kindheit, die Schulpädagogik, Erwachsenenpädagogik, Sozialpädagogik oder Museumspädagogik – etwa wie die Numismatik (die Münzkunde) für die Geschichtswissenschaft.

Variante zwei erscheint auf den ersten Blick ähnlich und geschieht in pädagogischen Institutionen nicht selten parallel zu Variante eins, ist aber doch anders: Hier sind die vermittelnden Subjekte Teil des Mediums in der Weise, dass sie vermittelte Inhalte schriftsprachlich, visuell, auditiv oder audiovisuell *in* apersonalen Medien arrangiert haben. Die vermittelnden Subjekte selbst treten in diesen apersonalen Medien personal auf. Der Vermittlungsakt kann dabei – je nach Medium – zeitlich sogar Jahre, Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte zurückliegen. Sigrid Nolda hat dieses besondere Format gespeicherter vermittelnder Einwirkung durch Subjekte für die Erwachsenenbildung einmal wie folgt skizziert: «Mediale, also in körperlicher Abwesenheit derjenigen, mit denen kommuniziert wird, vollzogene Vermittlung trennt das Vermitteln von der Aneignung – zeitlich und örtlich» (Nolda 2004, 184). Eignet sich ein anderes Subjekt solche Inhalte mithilfe des Mediums an, haben wir es mit einer Situation *vermittelnden Lernens durch Medien* (vgl. Abb. 3) zu tun.

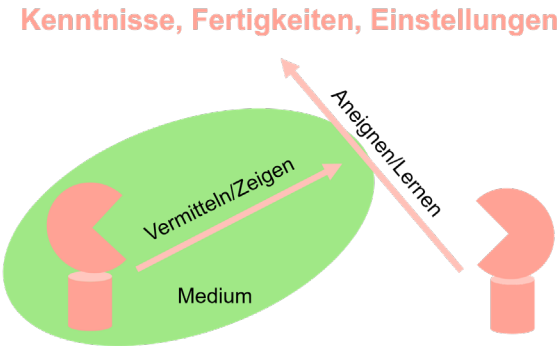


Abb. 3: Vermitteltes Lernen durch Medien (eigene Darstellung in Anlehnung an Sünkel 2011).

Wir sehen es in der Fachpraxis z. B. als Lehr- oder Erklärvideo, aber auch als Schulbuch, das – wie in Variante eins – zwar von einem weiteren Subjekt zur vermittelnden Aneignung in pädagogischen Settings herangezogen werden kann, das aber von einem anderen Subjekt (dem Creator, der Urheberin auf YouTube oder der Buchautorin) geschaffen wurde und das hier im Aneignungsgeschehen primär vermittelnd einwirkt. Erziehungstheoretisch sind mit Sünkel in solchen Situationen daher oft zwei vermittelnde Subjekte aktiv: eines, das personal einwirkt (z. B. die Lehrkraft, die ein bestimmtes Medium auswählt) und eines, das apersonal via Medium einwirkt (z. B. die Person, die das Schulbuch verfasst oder das Erklärvideo erstellt hat). Vermitteltes Lernen mit Medien (Variante eins) und vermittelndes Lernen durch Medien (Variante 2) fallen in modernen Gesellschaften, in denen Pädagogik institutionalisiert geschieht, fachpraktisch häufig zusammen. Hier kann ebenfalls eine Entgrenzung der Bedeutung von Medienpädagogik festgestellt werden: Auch diese pädagogischen Inanspruchnahmen von Medien durch vermittelnde und durch aneignende Subjekte finden vielerorts in Kitas und (Hoch-)Schulen statt.

Auch gilt: In Variante 2 einer möglichen Fassung des Gegenstandsbereichs der Medienpädagogik fallen nicht zuletzt einige Situationen, die in einer deutlich weiter gefassten Perspektive auf die Entwicklung von Individuen unter gesellschaftlich-medialen Einflüssen als *Mediensozialisation* (vgl. Fromme 2022) bezeichnet werden, in der das multiple Vermitteln durch tätige Subjekte allerdings zugunsten einer starken Perspektivierung auf die Persönlichkeitsentwicklung verblasst, die sich in ‹materiellen und sozialen Umwelten› vollzieht – z. B. ein Lernen, das vermittelt durch ein Tutorial oder durch das Zeigen politischer Inhalte von Influencer:innen auf TikTok geschieht.

Man könnte mit dem Blick auf Variante eins und zwei nun mit einer Radikalkritik sogar zu dem Schluss kommen, dass es vielleicht gar keine Medienpädagogik im engeren Sinn gibt, sondern nur Pädagogiken, die Medien nutzen (vgl. Ruge 2014, 189 ff.). *Variante drei* ergänzt jedoch ein weiteres Verständnis von Medienpädagogik: Um Medien kann es auch auf der Inhaltsebene gehen – um bestimmte Kenntnisse über Medien, um

Fertigkeiten im Umgang mit Medien und um Einstellungen gegenüber Medien, die mithilfe eines vermittelnden Subjekts angeeignet werden (vgl. Abb. 4).

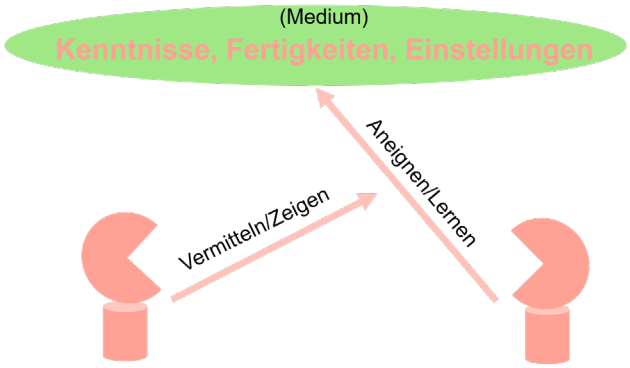


Abb. 4: Vermitteltes Lernen über Medien (eigene Darstellung in Anlehnung an Sünkel 2011).

Diese Perspektive auf medienpädagogische Praxis könnte möglicherweise die Klammer bilden, die zulässt, dass die Theoriezugänge aus Variante eins und zwei nicht bloss im Sinne einer pädagogischen Hilfswissenschaft für den Einsatz von Medien für die Früh-, die Schul- oder die Erwachsenenpädagogik bedeutsam werden. Ähnlich wie bei Spanhel ist die Inhaltsebene, die ich hier im Anschluss an die herangezogenen allgemeinpädagogischen Theorien aufgreife, *offen* gefasst. Was bei Spanhels Medienerziehungsbegriff als Programm oder Ziel formuliert war, lässt sich hier aber nun differenziert gliedern in eine Trias aus *Wissen, Können und Einstellungen im Zusammenhang mit Medien*. Wichtig erscheint mir eine solche Ausdifferenzierung, da jede der Kategorien anders vermittelt bzw. gezeigt und auch jeweils anders angeeignet bzw. erlernt wird. Zieht man die Systematik der elementaren Formen pädagogischen Handelns von Prange und Strobel-Eisele (2015) für das grundlegende Erkenntnisinteresse zur Sache der Medienpädagogik heran, so werden:

- Kenntnisse über Medien *repräsentierend* (darstellend),
- Fertigkeiten im Umgang mit Medien *ostensiv* (übend)
- und Einstellungen gegenüber Medien *direktiv* vermittelt.

Hier lohnt es sich m. E. weiterzudenken, da wir es bei dieser offenen Inhaltstrias mit einer Systematik zu tun haben, die sowohl progressive, liberal ausgerichtete Medienpädagogiken als auch Bewahrpädagogiken oder autoritäres Gegenwirken in Bezug auf Medien mit einem allgemeinen Begriff von Medienpädagogik situativ beschreibbar und analysierbar macht. Ein derart weit gefasster Begriff, der m. E. zu einer grossen Theorie tauglich erscheint, schliesst für die Praxis medienpädagogischen Geschehens keineswegs aus, dass in einer Situation die Nutzung von Medien aus Variante eins und zwei zugleich stattfinden kann. Variante eins und zwei allein wären aber noch keine

Medienpädagogik im Sinne eines vermittelnden Lernens *über* Medien, sondern eine Pädagogik *mit* und/oder *durch* Medien. Variante drei ist zudem theoretisch sogar ohne Variante eins und zwei denkbar: Ein Medienkenntnisse vermittelndes Subjekt braucht apersonale Medien in einer pädagogischen Situation gar nicht zwingend als ‹anwesende Entitäten› bzw. als unmittelbar verfügbares ‹Material›, um medienpädagogisch tätig zu sein. Es kann auch rein personal auf die Aneignung eines anderen – lernenden – Subjekts einwirken und z. B. Kenntnisse über Medien vermitteln. Ob das eine gute Medienpädagogik wäre, sei dahingestellt. Sie ist aber zumindest theoretisch beschreibbar – und gerade das ist es, was eine deskriptive Theorie der Medienpädagogik leisten können muss.

5. Schlussbemerkungen und Ausblicke

Die vorliegende Variation der situativen Positionierung von Medien zwischen vermittelnden und aneignenden Subjekten sowie der Objektebene pädagogischer Tätigkeiten kommt zu einem teilweise ähnlichen Ergebnis wie auch Wolfgang Ruges «Suchanfrage» an den Zusammenhang von Pädagogik und Medien (vgl. Ruge 2014), die allerdings stärker auf einer Systematisierung des wissenschaftlichen medienpädagogischen Diskurses und auf dessen fachsprachlichen Präferenzen beruht und dabei keinen explizit bisubjektiv-grundlagentheoretischen Fokus hatte.[8]

Um meinen Vorschlag aus der Variante drei noch einmal begrifflich festzuhalten (vgl. Abb. 5): Eine medienpädagogische Situation *im engeren Sinne* lässt sich verstehen als vermittelte Aneignung von Kenntnissen über, von Fertigkeiten im Umgang mit und von Einstellungen gegenüber Medien. *Im erweiterten Sinn ist* eine medienpädagogische Situation das mit und/oder durch Medien vermittelte Aneignen von Kenntnissen, Fertigkeiten und/oder Einstellungen.

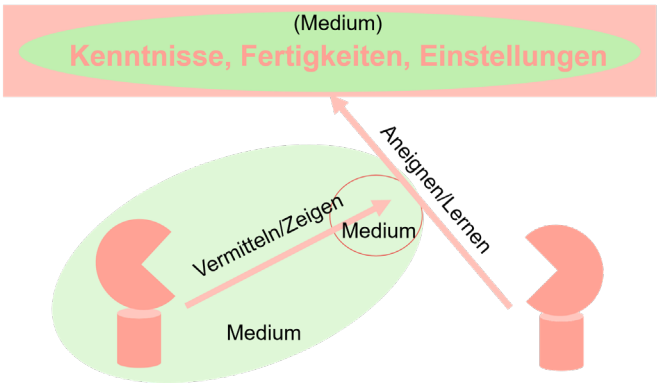


Abb. 5: Vermitteltes Lernen mit, durch und/oder über Medien (eigene Darstellung in Anlehnung an Sünkel 2011).

8 Ruge identifiziert in seiner Untersuchung eine Pädagogik mit Medien (a), eine über Medien (b) und eine der Medien (c), mit denen als Erscheinungsform von Medien das Einzelmedium (a), die Massenmedien (b) und die Medialität (c) korrespondieren (Ruge 2014, 203).

So banal ein solch allgemeiner Begriff medienpädagogischer Praxis, wie ich ihn als Entwurf einer dreigegliederten Theorie und mit zwei Begriffsentwürfen vorgestellt habe, auch anmutet, so offen ist er, um unterschiedliche praktische Medienpädagogiken in ihrem situativen Vollzug beschreibbar und damit auch empirisch erforschbar zu machen. Erst wenn wir uns über Medienpädagogik im Allgemeinen im Klaren sind – wie das auch andere wissenschaftliche Disziplinen mit Blick auf ihre Grundtatsachen sind (vgl. Meder 2024, 142) –, können wir über ‹richtige›, ‹förderliche› oder ‹gute› Medienpädagogik, wie sie ein Grossteil der Disziplin, aber auch der Profession etwa als Ansatz einer handlungsorientierten Medienpädagogik versteht (Hoffmann 2022), auch gezielt und sinnvoll sprechen.

Mit einem deskriptiven Begriff von Medienpädagogik lassen sich insbesondere die Handlungskonzepte zum Umgang mit Medien und deren praktische Umsetzung (historisch, aber auch gegenwärtig-kulturvergleichend) erfassen, denn der Theorieansatz ermöglicht in seiner auf der Inhaltsebene neutralen Fassung, auch normativ unliebsame medienpädagogische Praktiken zu umfassen. Die Unterschiede entsprechend präferierter Vermittlungstätigkeiten einer ‹Bewahrpädagogik› könnten so analytisch herausgearbeitet und mit denjenigen einer *Handlungsorientierten Medienpädagogik* verglichen werden – insbesondere die vermittelnden Einwirkungsrichtungen des Unterstützens und des Gegenwirkens bzw. genauer: des Ermöglichens und Veranlassens sowie des Verhinderns und Unterbindens (vgl. Sauerbrey 2026; Sünkel 2011). Hierfür bräuchte die Medienpädagogik als Disziplin eine grosse Theorie ihres Gegenstandsbereichs – oder, besser noch (so wie die Sozialpädagogik), vier oder fünf, an denen wir uns grundlagentheoretisch abarbeiten können.

Das Vorliegen einer so weit gefassten Theorie würde in einem weiteren Schritt ermöglichen, in einem systematischen Vorgehen auch medienpädagogische Handlungsformen (ich spreche mit Sünkel lieber von *Vermittlungsgestalten*) zu identifizieren. Inwieweit hierfür die von Prange und Strobel-Eisele allgemeinpädagogisch entworfenen elementaren Handlungsformen des repräsentativen, ostensiven und direktiven Vermittelns oder eher komplexe Handlungsformen wie Arrangieren, Arbeiten, Spielen und Erleben oder gar Strafen (vgl. Prange und Strobel-Eisele 2015) bei einer Systematisierung

medienpädagogischen Handelns nützlich sein können oder ob Medienpädagogik ganz eigene Handlungsformen aufweist, wäre künftig gleichermassen zu untersuchen.[9]

Literatur

Aufenanger, Stefan. 2024. «Die Sektion Medienpädagogik: Ein Blick zurück für Die Zukunft». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21):1-17. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.01.X.

Benner, Dietrich. 2015a. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.

Benner, Dietrich. 2015b. «Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet». *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4): 481–96.

Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2022. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik* herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 81–93. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_10.

Binder, Ulrich. 2009. *Das Subjekt der Pädagogik – die Pädagogik des Subjekts. Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Bern u. a.: Haupt.

Fromme, Johannes. 2022. «Medienpädagogik». In *Staatslexikon online*. https://www.herder.de/staatslexikon/artikel/medienpaedagogik/.

Grabensteiner, Caroline, und Colette Schneider Stingelin. 2019. «Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik». *Erziehungswissenschaft* 30 (59): 85–94.

Grundig de Vazquez, Katja. 2018. «Erziehung als wesentlich und besonders schwierige pädagogische Handlungsbeziehung und als wesentlich didaktische Aufgabe». In *Erziehung und Unterricht. Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik*, herausgegeben von Katja Grundig de Vazquez und Alexandra Schotte, 169–82. Paderborn: Schöningh/Brill.

Hartung-Griemberg, Anja, und Bernd Schorb. 2017. «Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 277–83. München: kopaed.

Hoffmann, Bernward. 2022. «Bewahrpädagogische Strömung der Medienpädagogik». In Handbuch Medienpädagogik, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 25–33. Wiesbaden: Springer VS.

9 Zum Abschluss noch eine Anmerkung dazu, warum der Bildungsbegriff im vorliegenden Beitrag gemieden wird: Es steht zur Debatte, was ein Bildungsbegriff in der Medienpädagogik überhaupt klären könnte, was im vorgeschlagenen deskriptiven und ‹grossen› Theoriemodell nicht bereits im Begriff des Aneignens aufgeht. Im Sinne einer subjektivierenden Transformation relationaler Beziehungen, wie sie u.a. von Bettinger und Jörissen (2022; vgl. auch Ladenthin 2022) ausgeführt wurden, würde ich den systematischen Ort eines solchen Verständnisses von Medienbildung am ehesten auf der Ebene der Aneignung lernender Subjekte sehen. Ich bin mir aber nicht sicher, ob ein solcher Begriff der Medienbildung überhaupt deskriptiv sein kann, weil er – wie ich ihn lese – in gewisser Weise auf eine so weit wie möglich freie Handlungsmacht des Subjekts über sich und seine Fähigkeiten abhebt. Im Fall bewahrpädagogischer Handlungskonzepte ist ein solcher Begriff der Medienbildung zur Beschreibung medienpädagogischen Geschehens wahrscheinlich wenig geeignet um zu erfassen, was dort eigentlich tätigkeitsstrukturell zwischen Subjekten (und nicht allein im sich etwas aneignenden Subjekt) geschieht. Man müsste auch Situationen des bloss vermittelten Lernens mitdenken, denn es gibt auch sie ‹da draussen› (vgl. auch Anm. 5).

Hopfner, Johanna. 1999. *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher*. Weinheim: Juventa.

Hopfner, Johanna, und Agnes Trattner. 2025. «Erziehung und ihr vermeintlicher Ersatz – Ein Plädoyer für das Original». In *Von der Reflexion zur Operation: Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik*, herausgegeben von Kathrin Berdelmann, Thomas Fuhr, Juliane Klopstein, und Hannah Reuten, 19–26. Paderborn: Brill/Schöningh.

Idel, Till-Sebastian. 2021. «Vermitteln». In *Studienbuch pädagogische Praktiken*, herausgegeben von Jürgen Budde und Torsten Eckermann, 48–77. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Kade, Jochen. 2010. «Aneignung – Vermittlung». In *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Rolf Arnold, Sigrid Nolda, und Ekkehard Nuissl, 18–19. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ladenthin, Volker. 2022. *Medien und Bildung. Grundzüge einer bildungstheoretischen Medienpädagogik*. Würzburg: Ergon/Nomos. https://www.doi.org/10.5771/9783956509483.

Loch, Werner. 1968. «Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik». *Bildung und Erziehung* 21 (3): 161–78.

Loch, Werner. 1979. «Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen». *Bildung und Erziehung* 32 (3): 241–66.

Lyotard, Jean-François. 1994. *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Passagen.

Mayrberger, Kerstin. 2025. «Medienpädagogik». In *Pädagogische Theorien*, herausgegeben von Eva Matthes, Sylvia Schütze, und Stefan T. Siegel, 284–301. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Meder, Norbert. 2007. «Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Selbstbestimmung der Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 56–73. Wiesbaden: VS.

Meder, Norbert. 2017. «Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29: 1–16. https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X.

Meder, Norbert. 2024. «Allgemeine Pädagogik als Theorie von Bildung und Erziehung. Ein Kommentar». In *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen*, herausgegeben von Daniel Erdmann, Selma Haupt, Susann Hofbauer, Lukas Otterspeer, Felix Schreiber und Katharina Vogel, 142–48. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nolda, Sigrid. 2004. «Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen». Bielefeld: Bertelsmann.

Papenkort, Ulrich. 2025. «Zwei in Drei. Klaus Pranges und Wolfgang Sünkels Theorien der Erziehung». In *Von der Reflexion zur Operation: Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik*, herausgegeben von Kathrin Berdelmann, Thomas Fuhr, Juliane Klopstein, und Hannah Reuten, 3–18. Paderborn: Brill/Schöningh.

Paus-Hasebrink, Ingrid. 2013. «Medienwelten, Medienhandeln, Medienaneignung, Medienkompetenz. Medienpädagogische Theoriebausteine überdacht». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb*, herausgegeben von Anja Hartung, Achim Lauber und Wolfgang Reißmann, 25–40. München: kopaed.

Prange, Klaus. 2012. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn u. a.: Schöningh.

Prange, Klaus, und Gabriele Strobel-Eisele. 2015. *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pross, Harry. 1972. *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Habel.

Rucker, Thomas. 2024. «Bildsames Subjekt – Überlegungen zu einem erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Begriff der Adressierung». *Zeitschrift für Pädagogik* 70 (5): 597–614.

Ruge, Wolfgang. 2014. «Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage». *In Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Maritzki und Norbert Meder, 187–207. Wiesbaden: Springer VS.

Sander, Uwe, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2022. *Handbuch Medienpädagogik.* 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Sauerbrey, Ulf. 2013. «Vermittlung und Aneignung. Zur Klärung erziehungswissenschaftlicher Begriffe». In *Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik*, herausgegeben von Jens Brachmann, Rotraud Coriand, und Ralf Koerrenz, 103–12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerbrey, Ulf. 2021. «Erziehung als Zusammenwirken unterschiedlicher Tätigkeiten. Eine Reformulierung des pädagogischen Grundproblems jenseits von Freiheit und Zwang – mit einem Seitenblick auf die Pädagogik der frühen Kindheit». In *Paradoxien (in) der Pädagogik*, herausgegeben von Ulrich Binder und Franz Kasper Krönig, 264–83. Weinheim: Beltz Juventa.

Sauerbrey, Ulf. 2026. «Vermitteln und Aneignen». In *Praktiken des Erziehens. Zugänge zum Allgemeinen der Erziehung und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Johannes Türstig, Martin Weber-Spanknebel, und Malte Brinkmann, 331–51 Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-51405-1_13.

Schleiermacher, Friedrich (2023/1826): «Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)». In *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe.* Band. 2, herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann, 7–404. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schorb, Bernd. 1998. «Stichwort: Medienpädagogik». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1): 7–22.

Schorb, Bernd. 2005. «Medienerziehung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 240–43. München: kopaed.

Schorb, Bernd. 2011. «Zur Theorie der Medienpädagogik.» *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung – Medienkompetenz): 81–94. https://www.doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.14.X.

Sesink, Werner. 2008. «Bildungstheorie und Medienpädagogik». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 13–35. Wiesbaden: VS.

Spanhel, Dieter. 2010. «Erziehung und Entwicklung unter den Bedingungen von Medialität». In *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß und Rüdiger Funiok, 65–90. Wiesbaden: VS.

Spanhel, Dieter. 2015. «Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen und seine Ausrichtung durch Medienerziehung». *medienimpulse* 53 (2): 1–19.

Sünkel, Wolfgang. 1989. «Erziehung – Vom Übergang der Natur in den Geist». *Pädagogische Rundschau* 43: 75–80.

Sünkel, Wolfgang. 1995. «Voraussetzungen theoretischer Grundlagenforschung». In *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung*, herausgegeben von Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau, und Michael Winkler, 197–207. Weinheim u. a.: Juventa.

Sünkel, Wolfgang. 2011. *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. Bd. 1. Weinheim, München: Juventa.

Sünkel, Wolfgang. 2025. *Erziehungsprozess und Erziehungsfeld. Allgemeine Theorie der Erziehung.* Bd. 2, herausgegeben von Johanna Hopfner. Weinheim: Beltz Juventa.

Tulodziecki, Gerhard. 1989. *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard. 2008. «Medienerziehung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 110–15. Wiesbaden: VS.

Tulodziecki, Gerhard. 2022. «Medienerziehung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 95–104. Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, Michael. 1988. *Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Winkler, Michael. 1989. «Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken». In *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, herausgegeben von Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers. *Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 24: 211–26.