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

Didaktik – Bildung – Technik – Kritik **Medienpädagogik und Antinomien der Moderne**

Edwin Keiner

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert mit Mitteln der Wissenschaftsforschung die ambivalente disziplinäre Lage der Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Wissenschaftskulturelle Vergleiche und organisationstheoretische Überlegungen lassen vermuten, dass auch die Medienpädagogik Probleme disziplinärer Identität und Grenzziehungen sowie das Theorie-Praxis-Problem eher im Modus binnendisziplinärer Differenzierung bearbeitet als im Modus der Vernetzung von Problemstellungen oder des öffentlichen Angebots von Problemlösungskapazitäten. Die ambivalente disziplinäre Lage könnte darüber hinaus indizieren, dass das deutsche disziplinäre Modell sich in einer Phase der Transformation, vielleicht sogar an einem erneuten «Ausgang einer Epoche» (Dahmer/Klafki) befindet. Der Beitrag versucht, dieses Problem anhand zweier Beispiele - Interdisziplinarität und Internationalität der deutschen Medienpädagogik - zu verdeutlichen und Anschlussmöglichkeiten im Blick auf vier Leitbegriffe - Bildung, Didaktik, Technik, Kritik - zu skizzieren. Im Ergebnis plädiert er dafür, Defizitklagen durch thematische, theoretische und methodologische Anschlussoperationen zu ersetzen, in Relationen zu denken, die Brüche, Widersprüche und Paradoxien ernst nehmen, und kritische und nachdenkliche Fragen gegenüber vorschnellen, einfachen und wohlfeilen Antworten zu verteidigen.

Didaktik – Bildung – Technology – Critique. Media Education and Antinomies of Modernity

Abstract

The paper analyses the ambivalent disciplinary situation of media education within educational research in Germany using means and methods of research on educational research. Reflections on different research cultures and organisational theories lead to the assumption that patterns of dealing with disciplinary identity and with the relationship between theory and practice consist more of internal disciplinary differentiation and demarcation than of networking according to particular research problems or of offering problem-solving capacities. Moreover, the ambivalent situation of media education also could indicate that the German disciplinary model of

organising research and scholarly communication is currently in a phase of transition, even in a process of an exit from an older into a new epoch. The paper takes two examples – interdisciplinarity and internationality of the German media education at universities – in order to show such problems. Referring to four German educational core concepts – Didaktik, Bildung, Technology, Critique – it tries to sketch possibilities of interdisciplinary and international connections. As a result, the article argues to substitute complaints about deficiencies by thematic, theoretical and methodological connections, to strengthen a kind of relational thinking, which considers breaks, contradictions and paradoxes, and to defend critical and thought-provoking questions against overhasty, simple and trite answers.

Wissenschaftskulturen – Variationen in Zeit und Raum

Mit dem Rahmenthema «Spannungsfelder und blinde Flecken» greift die Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einen Gegenstandsbereich auf, der sich dezidiert um fachliche Selbstvergewisserung, partialdisziplinäre Bilanzierung und Positionsbestimmung als Wissenschaft bemüht.

Sie tut dies als erziehungswissenschaftliche Partialdisziplin, die sich einem praktischen Reflexions- und Handlungsbereich verpflichtet sieht, der in besonderer Weise durch Entwicklungsdynamiken unterschiedlichster Art gekennzeichnet ist. Ja, in ihrem Bezug auf einen weiten Begriff des Mediums, auf Bildung, auf allgemeine Didaktik und auf die Analyse von Prozessen der Subjektkonstitution könnte man sie mit wenig Begründungsaufwand zu einem Teilbereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft rechnen.

Auf der anderen Seite aber bringt dieser Bezug zum praktischen Feld – vielleicht ähnlich der Erwachsenenbildung oder der Sozialpädagogik – auch das Problem mit sich, dass der wissenschaftliche Blick und die theoretische und empirische Arbeit Gefahr laufen, vorschnell durch Prozesse der Politisierung und Popularisierung verengt zu werden (Drerup/Keiner 1999). Darüber hinaus – mit durchaus sachlichem und fachlichem Eigensinn – unterliegt sie aufgrund ihres engen Konnexes zur technischen und technologischen Entwicklung dem Risiko, sich selbst präsentistisch zu verdichten. Auch die Medienpädagogik scheint damit ein Problem der Erziehungswissenschaft insgesamt zu teilen, sich durch hohe Resonanzbereitschaft gegenüber politischen Themen auszuzeichnen (Bourdieu 1998, 19; Stroß/Thiel 1998, 16). Es ist zu erwarten, dass solche Prozesse disziplinärer (Selbst-)heteronomisierung immer wieder (und vermutlich zyklisch) Phasen der Selbstvergewisserung hervorrufen, die zumindest auf der Ebene der reflexiven Selbstbeobachtung Prozesse der disziplinären Identitätssuche und Versuche der (Selbst-)

autonomisierung initiieren. Für die Erziehungswissenschaft lassen sich mehrere solcher Phasen identifizieren (vgl. Keiner 1999; 2015).

Vor mehr als 20 Jahren hat die deutsche Erziehungswissenschaft über ihre Leistungen, Defizite, Grenzen und Zukunftsperspektiven bereits einmal Bilanz gezogen.¹ Dies tat sie im Kontext der Expansion des Bildungssystems und der Erziehungswissenschaft, von Reformbemühungen und teilweise Scheitern, von generationalen Lagerungen und Umschichtungen, und auch im Hinblick auf offene Zukünfte vor dem Hintergrund politischer Wenden und Neuanfänge. Diese Bilanz konnte nur begrenzt dazu beitragen, das Profil der Erziehungswissenschaft einheitlicher und strukturierter zu entwickeln. Im Kontext neoliberaler Dynamiken und damit verbundener Änderungen der Lehr-, Forschungs- und Universitätslandschaft ebenso wie infolge europäischer und internationaler Entwicklungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich seit den 1990er Jahren, aber auch im Zusammenhang disziplinärer Eigenheiten sind die Konturen der deutschen Erziehungswissenschaft eher diffuser als schärfer geworden. Insofern lassen sich aktuelle Überlegungen zum «Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in Geschichte und Gegenwart» (Fatke/Oelkers 2014) erneut als Indikatoren für Krisenwahrnehmungen, angenommene Identitätsveränderungen, Selbstvergewisserungsbemühungen etc. lesen.

Nun scheint auch die Medienpädagogik in einen solchen Zyklus eingetreten zu sein, der ihre disziplinäre Verortung sowie ihre Leistungen und Schwächen zu beobachten und zu bilanzieren sucht. Für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die ja die Disziplin insgesamt in Deutschland repräsentiert, ist dabei zu bemerken, dass bereits Mitte der 1970er Jahre eine Kommission Wissenschaftsforschung gegründet wurde, die sich solche Formen der (Selbst-)Beobachtung zur Aufgabe gemacht hat und dies auch heute noch im Rahmen der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft tut. Während in angloamerikanischen Wissenschaftskulturen Wissenschaftsforschung überwiegend unter dem Aspekt der Evaluation und Leistungsmessung gesehen wird, haben sich innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft Perspektiven der historischen, theoretischen, empirischen und vergleichenden (Selbst-)Beobachtung herausgebildet, die interessante theoretische und wertvolle methodologische Instrumentarien der Wissenschaftsforschung entwickelt haben. Insofern verfügt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit Vorstandkommissionen ebenso wie mit der Kommission Wissenschaftsforschung über starke Instrumente zur Bündelung der wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft. Über eine solche institutionalisierte Form der Selbstbeobachtung verfügen andere europäische Erziehungswissenschaften nicht. Wenn es etwas Vergleichbares gibt, und die ständigen Evaluationskommissionen etwa in den Niederlanden liessen

¹ Vgl. z. B. die Reihe der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Achtenhagen et al. 1991; Fromm/Hoffmann 1991; Drerup et al. 1991.

sich dazu zählen, dann dient es in erster Linie der indikatorgestützten Messung der Forschungs- oder Lehrleistung und der Bewertung einzelner Hochschulstandorte. Solche Formen und Ergebnisse der disziplinären Selbstbeobachtung können dann auch zur disziplinären Selbststeuerung genutzt werden, indem sie – jenseits von Programmen, Proklamationen und Protesten – Daten und Forschungsergebnisse bereitstellen und für diese auch die interpretative Deutungshoheit beanspruchen, Entwicklungsperspektiven nach «innen» und nach «ausen» begründen und die Ressourcenfrage in wissenschaftspolitischer Anschlussfähigkeit zu stellen erlauben. Aspekte der Wissenschaftsforschung im Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind auch der Ausgangspunkt für diesen Beitrag zur ambivalenten Lage der Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Dabei sind mir Erfahrungen in der Wissenschaftsforschung eine ausserordentliche Hilfe, inkorporiert diese doch selbst eine strukturell ambivalente, ja «janusköpfige» Perspektive. Man ist zugleich drinnen und draussen, Teilnehmer und Beobachter, engagiert und distanziert. Man kann sich wie ein freundlicher «Teufel» verhalten, wie ein Diabolus, dessen Spezialität schon etymologisch im diabolien liegt, dem Auseinandersetzen und dem Hin- und Herwerfen (Villeneuve 1991, 91 ff.). In übertragenem Sinne kann das für die Wissenschaft vielleicht bedeuten: die Dinge nicht zu trennen, aber sie doch analytisch zu unterscheiden; die Perspektiven zu wechseln; die Fragen und den Zweifel gegenüber den vorschnellen Antworten zu verteidigen.

Der Kontext, in dem die Tagung und der Tagungsband stehen, indiziert, dass sich nun auch die Medienpädagogik gerne das anzutun scheint, womit sich die deutsche Pädagogik selbst gerne beschäftigt: mit sich selbst. Um nicht missverstanden zu werden: das ist keine Kritik sondern erst einmal eine Beschreibung. Wie eigene Analysen (Keiner 1999) schon gezeigt haben, beziehen sich fast 40 % der Artikel in der *Zeitschrift für Pädagogik* zwischen 1955 und 1990 auf die Disziplin selbst und ihre sozialen, thematischen und methodischen Grundlagen. Man wird aber auch sagen müssen: nirgendwo auf der Welt gibt es eine so stark ausgebaute Pädagogik an Universitäten und Hochschulen wie in Deutschland. Nur in Deutschland gibt es eine akademische Fachgesellschaft, die für eine ordentliche Mitgliedschaft die Promotion voraussetzt und die sich – ohne dafür über entsprechende Professuren zu verfügen – eine eigene Kommission Wissenschaftsforschung eingerichtet hat. Sie leistet sich einen wiederkehrenden «Datenreport Erziehungswissenschaft» und zeigt damit, dass sie sich auch forschend intensiv mit sich selbst beschäftigt. Eine solche Selbstreflexion hat wohl einiges mit disziplinären Expansions- und Kontraktionsprozessen zu tun, einiges auch mit Generationsverhältnissen, einiges sicher auch mit dem Problem des recht diffusen kategorialen und methodologischen Gegenstandsbezug des Faches.

Dieses Phänomen bedarf einer Erklärung, die nur im wissenschaftskulturellen Vergleich zu haben ist. Ich rufe dafür nur kurz eine (alte) Typologie in Erinnerung, die immer noch – so pauschal sie auch sein mag – eine erhebliche Plausibilität aufweist (vgl. Schriewer/Keiner 1993; Keiner 1999):

	Fächerübergreifend- umfassend	disziplinär	pragmatisch feld-/ professionsbezogen
Kulturbezug	Französisch	Deutsch	Angloamerikanisch
Allgemeine sozialwiss. Profil	Pro theoretisch und empirisch fundierte Soziologie. Gegen einzeldisziplinäre Segmentierung und professionsbezogene Spezialisierung.	Pro disziplinäre und systematische Organisation des Wissens; Thematische, theoretische und methodische Eigenständigkeit.	Pro undogmatische Arbeitsteilung ohne aufw. Metatheorie. Pro Wissens- und Ausbildungsbedarf der ‹professions› sowie Lösung ges. Probleme.
Profil der Pädagogik	Teil einer umfassenden Sozialwissenschaft; Interdisziplinäres, sozialwiss.-technologisches Forschungsfach.	Disziplinäre Eigenständigkeit durch Abgrenzungen: Pro geisteswissenschaftlich/kritisch inspirierte Hermeneutik und Reflexion.	Verbindung von praktischem Erfahrungswissen + empirischer Forschungsorientierung; Viele interdisziplinäre + praxisbezogene Anschlüsse.
Folgeprobleme	Nur schwache fachliche Institutionalisierung.	Disziplinäre Grenzen, Theorie-Praxis-Problem.	Systematische Ordnung, Marktabhängigkeit.
Entlastungsstrategien	Vernetzung von Problemstellungen + Forschungsaktivitäten.	Weitere disziplinäre Differenzierung.	Angebot wissenschaftlicher Problemlösungskapazitäten.

Tab. 1.: Typologie.

Es wäre vor diesem Hintergrund also zu vermuten, dass (auch) die deutsche Medienpädagogik Probleme disziplinärer Identität und Grenzziehungen sowie das Theorie-Praxis-Problem eher im Modus disziplinärer Differenzierung, Ein- und Abgrenzung, zu bearbeiten sucht als im Modus der Vernetzung von Problemstellungen oder indem sie Politik und Gesellschaft ihre Problemlösungskapazitäten anbietet.

Disziplinäre Autonomie ‹under siege›?

Solche, eben genannten Unterscheidungen der Wissenschaftskulturen geraten aber gegenwärtig in Fluss und bedrohen insbesondere die deutschen Vorstellungen disziplinärer Autonomie. Laut Bourdieu besteht die Autonomie eines wissenschaftlichen ‹Feldes› in der ‹Fähigkeit, äußere Zwänge oder Anforderungen zu

brechen, in eine spezifische Form zu bringen. [...] Der entscheidende Hinweis auf den Grad der Autonomie eines Feldes ist also seine Brechungstärke, seine Übersetzungsmacht.» Umgekehrt bedeutet dies auch, dass sich

die Heteronomie eines Feldes [...] wesentlich durch die Tatsache [zeigt], dass dort äußere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen. Das bedeutet, dass die ›Politisierung‹ eines wissenschaftlichen Faches eben nicht auf eine große Autonomie des Feldes schließen lässt (Bourdieu 1998, 19).

Nun wird man in diesem Sinne der Erziehungswissenschaft angesichts ihrer hohen Resonanzbereitschaft und -fähigkeit gegenüber politischen Themen keine hohe Autonomie wissenschaftlicher Problembearbeitung attestieren können. Neuere Entwicklungen jedoch scheinen die schon schwache disziplinäre Autonomie weiter zu bedrohen. Dies zeigt sich insbesondere an veränderten Organisationsstrukturen und ihren Folgen. Ich füge deshalb zum wissenschaftskulturellen Argument ein organisationstheoretisches hinzu.

Man kann diese Veränderungen sehr einfach an der Umstellung von einer Rektoratsverfassung zu einer präsidialen Verfassung der Universität illustrieren: die Rektoratsverfassung konstruiert die Universität in Analogie zu den mittelalterlichen Handwerks-Zünften und -Gilden. Der Schneider-, Bäcker-, Schreiner-Meister versteht sein Handwerk unabhängig von der Stadt in der er arbeitet. Dies entspricht der disziplinären Verfassung der Wissenschaften im deutschen Sprachraum. Sie entkoppelt die Infrastruktur (Universität) von der Disziplin (Kommunikation, wissenschaftliche Gemeinschaft jenseits des Standortes) (vgl. Schriewer/Keiner 1993; Stichweh 1994).

Demgegenüber entspricht die präsidiale Verfassung dem «new public Management». Es kombiniert administrative Steuerung und Leistungserbringung. Die Steuerung läuft nicht mehr über die wissenschaftlichen Gemeinschaften sondern in administrativer Hierarchie über standortbezogenes Kontraktmanagement, Zielvereinbarungen, performance und accountability. Die Disziplin wird sozusagen mehr und mehr zu einer Funktion des Standorts.

Die deutsche Pädagogik und auch die Medienpädagogik sind dabei in mehrfacher Hinsicht betroffen.

- a) Sie leidet an einem «Normativitäts-Bias» im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Fächern. Die pädagogische Denkform hat gewisse Affinitäten zur theologischen (auch in Form von «Systematiken»). Blankertz und Mollenhauer haben das Diktum geprägt, dass «für die Pädagogik die Gegenwart stets der defiziente Modus ihrer Möglichkeiten» sei.
- b) Die Pädagogik ist ein disziplinärer «late-comer» in der Wissenschaft; sie rangiert nicht auf den ersten Rängen der Fächerhierarchie, unterliegt hohen Zukunft-, Praxiswirksamkeits- und Veränderungserwartungen (die mit Mitteln der

Wissenschaft kaum eingelöst werden können) und leidet an vergleichsweise hohem aktualistisch-präsentistischen Verschleiss (und befindet sich deshalb auch häufig in einer Defensiv-Position).

- c) Ähnlich den Lehrpersonen in der Schule gibt es auch in der Pädagogik einen hohen Anteil sozialer «up-climber», die im Kontrast zu historisch gewachsenen disziplinären Standards anderer Disziplinen ihr eigenes fachliches Profil durch hohe Reformbereitschaft, Ungewissheitsmanagement (vgl. Keiner 2006) und schwache Autonomie der Problembearbeitung entwickeln. Die Pädagogik verhält sich in den Mustern der Problembearbeitung ausgesprochen inklusiv unter Beibehalt selbstdefinierter disziplinärer oder schulenspezifischer Grenzen; sie erzeugt damit das Problem, über wissenschaftliche Qualität reden, über klare Grenzziehungen und auch über Exklusion, z. B. über Kriterien von Wissenschaftlichkeit, aber schweigen zu wollen.
- d) Die disziplinäre Ordnung über «Felder» bindet die Pädagogik an die Profession und über ihre Ausbildung auch an Institutionen der pädagogischen Praxis. Von besonderer empirischer Bedeutung, auch für die Medienpädagogik, dürfte die Lehrer/innenbildung sein (über die sich auch gut wissenschaftliches Personal begründen lässt). Nur wenigen Partialpädagogiken ist es halbwegs gelungen, Autonomie über fachliche Differenzierung und interne Abgrenzung zu erreichen; der Bezug zum pädagogischen Feld, insbesondere zum Bildungssystem regiert auch die disziplinäre Ordnung. Dies gilt – in unterschiedlichen Graden der Abhängigkeit, die noch zu untersuchen wären – nicht nur für die Sozialpädagogik oder die Erwachsenenbildung, sondern auch für schulaffine Zweige wie die Sonderpädagogik, aber auch die Fachdidaktiken, die sich von der Allgemeinen Didaktik emanzipieren konnten (und sie fast zum Verschwinden gebracht haben). Hier lohnte sich auch ein Blick auf die Praxis der «empirischen Bildungsforschung» mit ihrem Schwergewicht auf der ebenfalls schulaffinen Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung. Was gegenüber solch feldaffinen Partial-Ordnungen dann in Anschlag gebracht wird, sind die «Universalisierung des Pädagogischen», Behauptung der Interdisziplinarität oder transversale Ansprüche der Allzuständigkeit: Bildung über die Lebenszeit, aber auch das medienpädagogische Manifest «Keine Bildung ohne Medien!». Solche Programme sind gerade wegen ihrer universalen und transversalen Reichweite bis heute überwiegend Programme geblieben.

Das Problem besteht darin – soziologisch-systemtheoretisch gedacht – in Folgendem: nach der fundamentalen Unterscheidung a) von Laien und Professionellen Anfang des 19. Jahrhunderts und b) der von professionellen Rollen und Establishments (universitären Rollen) Anfang des 20. Jahrhunderts wird c) gegenwärtig diese Unterscheidung innerhalb des hochschulischen Establishments wiederholt (vgl. Schriewer/Keiner 1993; Keiner 2002). Damit bilden sich neue Unterscheidungen

zwischen praxisbezogenen Eliten und wissenschaftsbezogenen Eliten (mit neuen Hierarchien) heraus. Vielleicht ist für die Medienpädagogik ein Blick auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihre (relative) Emanzipation von der Volkshochschule von Nutzen, die m. E. ähnliche Muster der Selbstemanzipation durchlaufen hat (und noch durchläuft).

Solche Befunde und Überlegungen indizieren auch, dass scheinbar das deutsche disziplinäre Modell sich in einer Phase der Transformation, vielleicht sogar an einem erneuten «Ausgang einer Epoche» (vgl. Dahmer/Klafki 1968) befindet.

Eine solche Transformation ist umso schmerzhafter, wenn die eigene Lage (zum Beispiel im Modus der Dezentrierung und Analyse im Vergleich) nicht im Licht verfügbarer Alternativen gesehen, modifiziert oder offensiv vertreten werden kann. Für die Medienpädagogik versuche ich, dieses Problem nur an zwei kleinen Beispielen in Bezug auf Interdisziplinarität und Internationalität zu zeigen.

Der interdisziplinäre Blick könnte sozusagen Transformationsprozesse und alternative Bearbeitungsmodi disziplinärer Identität in anderen Disziplinen zeigen; der internationale Blick könnte zeigen, dass und wie der eigene disziplinäre Bereich im Lichte räumlich-kultureller Alternativen erscheint. Die dritte Variante, der Alternativen disziplinärer Formierung im Zeitverlauf zeigen könnte, den historischen Blick, ignoriere ich hier.

Interdisziplinarität

Interdisziplinarität ist kein Ausweg aus disziplinären Dilemmata, weil schon im Begriff des Interdisziplinären das Disziplinäre vorausgesetzt wird. Es ist auch kein Ausweg aus dem Problem der Fächerhierarchien – man denke etwa an den wahrscheinlich seltenen Fall einer Kooperation von Medienpädagogen und Hirnforschern »auf gleicher Augenhöhe«.

Man muss sich nur das Handbuch der Medienwirkungsforschung (Schweiger/Fahr 2013) ansehen, um einen Beleg für die Asymmetrie interdisziplinärer Inklusionsbereitschaft zu finden: die 39 Autor/innen des Bandes entstammen samt und sonders aus der Kommunikationswissenschaft, der Politikwissenschaft, der Psychologie etc.; kein einziger aus der Medienpädagogik! «Spiel nicht mit den Schmuttelkindern?» Oder wollen die Schmuttelkinder eher unter sich bleiben? Dabei zeigt doch schon der Alltagsverstand, dass Erziehung und Bildung ein zentrales Feld für die Analyse von Medienwirkungen ist. Umgekehrt findet man in Handbüchern der Medienpädagogik im Autorenverzeichnis durchaus eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren, die benachbarten bzw. anderen Wissenschaftsbereichen entstammen. Ist das ein Beleg für die Interdisziplinarität der Medienpädagogik? Ich glaube: noch nicht! Die Frage der Disziplinarität bleibt ja nach wie vor ungeklärt, und auch die Frage, ob diese Frage überhaupt geklärt werden kann, bleibt

unbeantwortet – man könnte sich die Medienpädagogik (vielleicht sogar die ganze Erziehungswissenschaft) ja auch als eine «composite area of studies» vorstellen.

Internationalität

Der internationale und interkulturelle Vergleich könnte ebenfalls die Kontingenz aktueller Transformationsprozesse und alternativer Bearbeitungsmodi des Problems disziplinärer Identität aufweisen und mögliche Alternativen sichtbar machen. Blickt man in dieser Hinsicht auf die Medienpädagogik, so zeigt sich, dass die Rezeption von wissenschaftlichem Wissen aus anderen wissenschaftlichen Kultur- und Sprachräumen in der Medienpädagogik sicherlich zugenommen hat, aber immer noch relativ schwach bleibt. Zunächst kann man sagen, dass es der englischsprachige Raum ist, der, wenn überhaupt, intensiver rezipiert wird. Die Rezeptionsquoten – abgelesen an den Literaturverzeichnissen von Beiträgen einschlägiger und leicht erreichbarer Bücher – schwankt zwischen 16 % und 27 %.

Titel/Referenz	N Titel in Literaturlisten	Davon NICHT deutsch	% von N
Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W Wijnen. 2010, 2013: <i>Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung</i> . Wiesbaden: Springer.	419	68 (55 englisch, 9 ungarisch, 1 französisch, 3 italienisch)	16
Hugger, Kai-Uwe. Hrsg. 2010, 2014. <i>Digitale Jugendkulturen</i> . Wiesbaden: Springer	710 (18 Beiträge unterschiedlicher Autor/innen)	170 (169 englisch, 1 schwedisch)	24
Tillmann, Angela, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger. Hrsg. 2014. <i>Handbuch Kinder und Medien</i> . Wiesbaden: Springer	1.204 (40 Beiträge unterschiedlicher Autor/innen)	191 (190 englisch, 1 niederländisch)	16
Biermann, Ralf, Johannes Fromme, und Dan Verständig. Hrsg. 2014. <i>Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe</i> . Wiesbaden: Springer	536 (13 Beiträge unterschiedlicher Autor/innen)	146 (146 englisch)	27

Tab. 2.: Prozentualer Anteil von nicht-deutschsprachigen Literaturverweisen in aktuellen deutschen Publikationen der Medienpädagogik.

Trotz der unsystematischen Auswahl der medienpädagogischen Titel zeigt sich doch, dass der deutsche bzw. deutschsprachige, nationale bzw. kulturelle Bezugshorizont in deutschsprachigen medienpädagogischen Arbeiten dominiert. Die Sprache allein ist freilich kein angemessener Indikator für ein spezifisches disziplinäres Profil der Medienpädagogik in Deutschland. Deshalb habe ich untersucht,

in welcher Weise die deutsche Medienpädagogik in der European Educational Research Association (EERA) bzw. der jährlichen European Conference on Educational Research (ECER) repräsentiert und in entsprechenden Netzwerken abgebildet ist.

Zunächst kann man feststellen, dass es kein eigenständiges Netzwerk «media education» gibt. Dies könnte indizieren, dass die Medienpädagogik sich auf europäischer erziehungswissenschaftlicher Bühne noch nicht disziplinär formiert hat. Es könnte aber auch bedeuten, dass die Medienpädagogik bereits ein erstes «Opfer» gegenwärtiger Transformation disziplinärer Kommunikation ist: sie kann sich gar nicht mehr disziplinär formieren, weil sie als transversale Perspektive überall «irgendwie» zum Thema gemacht wird – ein Prozess, den man auch bei der «comparative education», zumindest im europäischen Raum, beobachten kann. Man wird annehmen können, dass die meisten Beiträge zu medienpädagogischen Themen im Netzwerk sechs (Open Learning: Media, Environments and Cultures) und/oder im Netzwerk 16 (ICT in Education and Training) vertreten sein werden, zumindest indiziert das die Häufung einschlägiger Themen.

Immerhin zeigt sich für die ECER-Kongresse 2013 und 2014, dass die deutsche Erziehungswissenschaft mit 18 von 81 Beiträgen recht ansehnlich in diesen beiden Netzwerken vertreten war (allerdings mit besonderem Schwerpunkt 2013, Istanbul). Blickt man auf die Themen aus Deutschland, die im Netzwerk sechs vorgelesen wurden, so sind diese weitgehend allgemein gehalten, eher als Diskursangebote, weniger als Forschungspräsentationen, und auch die Verteilung der Standorte ist recht heterogen (München, Tübingen, Heidelberg, Hamburg, Ludwigshafen, Freiburg, Darmstadt, Duisburg Essen, Köln, Bielefeld, Paderborn). An länderübergreifenden Projekten des Netzwerks ist Deutschland überhaupt nicht beteiligt. Ein Blick auf Netzwerk 16, das eher technisch-technologisch orientiert ist, bietet interessante andere Einsichten: dort ist Deutschland mit neun von 149 Beiträgen vertreten, nahezu ausschliesslich aus Köln! Dreimal gibt es auch länderübergreifende Beiträge (mit Litauen, Spanien und Holland). Dies bedeutet, dass im technisch-technologischen Bereich der Medienpädagogik Deutschland sehr unterrepräsentiert ist und offensichtlich nicht einmal seine technik-kritischen oder kritisch-bildungstheoretischen Positionen im internationalen Diskurs offensiv vertritt.

Austria (5)	<p>COOL – COoperative Open Learning in Commercial Education. A Multilevel Analysis of 1st Grade Students' Learning Outcomes. Open Education (OE) and Open Educational Resources (OER): A new Call for Education of All? Media Habitus at pre-school age. Observing Learning Strategies in Online Learning Environments with the Optimal Matching Algorithm.</p>
Germany (18) (2014: 4)	<p>Openness To New Experiences And Computer Use Among Older Adults (München/ Tübingen). Access to Scientific Publications (Heidelberg). The Genesis of Interest among Adults: Inspired by Manga Casting Shows and Movies? (Hamburg). Informal Learning in Youth Organisations (Hamburg). Esthetics as a Tacit Dimension of Media Education (Ludwigsburg). Urban Traces. Parkour Self-Mediatization and Body Knowledge (Freiburg PH). Open Educational Resources – And Their Impact On Higher Education (Darmstadt). Are Resistance and Reluctance Good Signs? An Investigation of Implementation Failures of Digital Technology in Teaching and Learning. (Darmstadt). Open Educational Resources and Informational Ecosystems: Impacts on Education (Duisburg-Essen). Learning Architecture - Offline and Online (Köln). New Challenges of Analysing Learning Paths as Processes (Köln). Attitudes Perceptions and Activities of Future Kindergarten Teachers Concerning Media Education (Bielefeld).. Process as Object of Educational Research: Overview and Outlook (Köln). Some Ideas on Combining Creatively the Methods of Markov-Chains and Sequence Analysis by Optimal-Matching (Köln). Parallel Spaces? How Students Use Social Network Sites to Organize Learning in the Context of University Courses (Köln). `From Body to Body' – The Interactional Acquisition of Rhythmic Patterns (Freiburg). The »Researching School« – Exploring Tacit Dimensions of Pedagogy in and by the Means of New Media (Ludwigsburg). The Situation of Media Education in Kindergartens and the Effect of Trainings for Kindergarten Teachers (Paderborn).</p>
Länderübergreifend (6) (Germany: 0)	<p>Hey World! Skype And Weblog - Tools For Developing Communicative Competences In A Primary School In Sweden (Sweden/Finland). How To Support Grassroots Innovators And Scout Bottom-up Innovative Uses Of ICT For Learning? Lessons From ELIG Learning@Work Exploratorium Lab (Unis+ Wirtschaft). The Rise of New Online Populism Among Young People in Europe: Is there Room for (Media) Education? (Italien/Slovenien). The Myth of the Brave New Web Man: Net Generation in between immanence and transcendence (Portugal/Spanien). Women In Online Social Networks: Meanings And Experiences Of Use In Their Daily Lifes (Portugal/Spanien). Analysing Learning Interactions in Digital Learning Ecosystems based on Learning Activity Streams (Estland/Georgien).</p>
N total = 81	

Tab. 3.: Beiträge im EERA Network 06 (Open Learning: Media, Environments and Cultures); ECER 2013 (Istanbul) und ECER 2014 (Porto).

Deutschland (9): 1x Paderborn/Dortmund; 8x Köln
Länderübergreifend; deutsche Beteiligung (15): 1xLitauen/D (Wismar); 1x Spanien/D (LMU); 1x Netherlands/D (RWTH Aachen, Würzburg, Koblenz-Landau)
N total = 149

Tab. 4.: Beiträge im EERA Network 16 (ICT in Education and Training); ECER 2013 (Istanbul) und ECER 2014 (Porto).

Damit dürfte der Befund für die deutsche Medienpädagogik – zugespitzt – klar sein: wenig disziplinäres Profil, schwache (und relativ beliebige) Interdisziplinarität, gering ausgeprägte Internationalität in Rezeption und Produktion. Ein solcher Befund ist noch nicht notwendigerweise ein Indiz für einen Mangel, wenn man diese Eigenheiten mit entsprechenden Theoriemitteln begreift und analysiert und als Spezifikum etwa der deutschen Medienpädagogik mit entsprechenden Begründungen akzeptiert und dann auch offensiv verteidigt.

Erst kürzlich haben wir zum Beispiel über die Unterscheidung von «fractured-porous disciplines» und «unified-insular disciplines» geforscht und nachgedacht (Keiner/Schaufler, 2014; Knaupp et al. 2014). Die einen – und man wird Pädagogik und Medienpädagogik dazurechnen können – lassen sich charakterisieren durch hohen internen Dissens über Theorien und Methoden, schwache Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen, negative Wissensimportbilanz, aber hohe Kreativität und innovatives Potenzial. Die anderen – und dazu gehörten wohl die Psychologie, standardorientierte Sozialforschung oder auch die empirische Bildungsforschung – zeichnen sich durch einen hohen Grad an internem Konsens über grundlegende Theorien, Methoden, Forschungsstandards und Evaluationskriterien aus, verfügen über eine klare und strikte disziplinäre Ab- und Eingrenzung, pflegen wenig interdisziplinären Austausch (zumindest mit Disziplinen differenter paradigmatischer und methodologischer Zuschnitte), folgen im Modus der Abarbeitung von Forschungsprogrammen einer «Normalwissenschaft» und verfügen über vergleichsweise wenig Kreativität und innovatives Potenzial.

Solche Profile sind insbesondere dann nicht als Defizit zu bewerten, wenn man sie offensiv in einem interdisziplinären und internationalen Raum vertritt und sie über Rezeption und Produktion anschlussfähig hält.

Gerade der internationale Vergleich unterschiedlicher Wissenschaftskulturen zeigt nämlich, dass die deutsche Erziehungswissenschaft vieles an flexibler Systematisierung, theoretischer und methodischer Originalität, philosophischer Grundlegung und begrifflicher Differenzierung zu bieten hätte, wenn sie es denn dem kommunikativen Raum bzw. dem Markt des internationalen Diskurses anbieten könnte. Vielleicht muss sie sich dann freilich über manche ihrer kulturellen Eigenheiten selbst aufklären und sich vielleicht von manchen geliebten sprachlichen, nationalen und kulturellen Eigenheiten verabschieden oder sie in der lingua franca, Englisch, so formulieren, dass sie auch international anschlussfähig werden.

Medienpädagogik und die Antinomien der Moderne

Für die Pädagogik sind die «Antinomien der Moderne» im Kern gar nichts Neues. Wenn man erste Anleihen bei Klassikern der Pädagogik macht, dann kommt man zu einfachen Überlegungen: Pädagogik hat es mit Relationen zu tun; Pädagogik hat es mit Paradoxien zu tun. Damit sind Gegenstände der Pädagogik schon einmal formal bestimmt.

Wenn man eine zweite Anleihe bei Werner Helsper (1998) macht, dann findet man eine kluge Systematisierung des pädagogischen Handelns in der Moderne, relational (!) eingespannt zwischen Gesellschaft, Kultur, Person und Natur. Die von ihm angeführten Paradoxien kennzeichnen meines Erachtens sehr gut Problemdiskurse auch der Medienpädagogik. Es bedarf also gar nicht einer neuen Systematik, sondern der Anschlussmöglichkeiten, Transferleistungen und Analogiebildungen, die stets höheres kreatives Potenzial entfalten als Versuche der systematischen Schliessung und Ordnung.

So könnte man finden, dass die Kritik am bewahrpädagogischen Diskurs der Medienpädagogik selbst ein Teil dieses Diskurssegments ist und sein muss; das Denken in Verhältnissen und das «Relationieren von Relationen», wie man es aus der Methodologie des Vergleichs kennt, könnte dazu beitragen wechselseitige (Stereo-)Typisierungen und Abwertungen zu vermeiden.

Die immer komplexere Zurichtung von Verhalten durch die Logik der Booleschen Algebra, Algorithmen und die Logik der ICT – inklusive moderner Varianten der Fuzzy logic und loosely bzw. tightly coupled system (Schnittstellenproblem) – schliesst konsequenterweise die Interdependenzunterbrechung dieser linearen Logik durch Diskretes, Besonderheiten, Irritationen, durch Nicht-einschliessbares ein. Jede Standardisierung und «Rationalisierung» hat einen «dirty backyard» (Stadler-Altman/Keiner 2010), den man auch als subversives Element von Bildung (so schon Koneffke 1969) oder als Produktivkraft interpretieren kann.

Die Frage der Differenzierung und Integration ist ein Kernproblem der Medienpädagogik, wenn es um das Verhältnis von Information und Wissen, aber auch um Meinung und Urteil geht. Konstruktion und Dekonstruktion von Ordnungssystemen sind essenziell für den Aufbau von Schemata und die Entwicklung von Bildungsprozessen. Beides ist also als Relation zum Thema zu machen.

Gerade die mediale Kommunikation erzeugt besondere Formen von Distanz und Nähe; sie strukturiert affektiv-emotionale Beziehungen und Körperverhältnisse. So erfährt man parallel zur unmittelbaren Omnipräsenz und Kontaktbereitschaft im Internet oder via Smartphone eine steigende Anzahl distanzierender, zumindest zeit-räumlich entkoppelter Kommunikationsformen (SMS, E-Mail etc.).

Bildung – Didaktik – Technik – Kritik

Vor dem skizzierten Hintergrund frage ich abschließend knapp und kursorisch nach Anschlussmöglichkeiten und Übersetzungsmöglichkeiten in einen interdisziplinären und internationalen Raum anhand von vier Leitbegriffen der Pädagogik, die auch für die Medienpädagogik von besonderer Bedeutung sind.

Bildung

Im deutschsprachigen Raum wird man sagen müssen, dass «Bildung» nicht der Pädagogik alleine gehört. Interdisziplinarität und Transversalität sind sozusagen als Begriffe mit eingebaut. Wenn man die Frage nach dem Problem der Bildung in den Sprach- und Literaturwissenschaften oder in der Theologie aufwirft, wird man sich auch der Frage widmen müssen, ob es einen spezifischen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen/medienpädagogischen Begriff der Bildung gibt, der sich von einem soziologischen oder psychologischen unterscheidet!

International ist das Wort Bildung zwar bekannt, es wird aber nicht in seine begrifflichen, historischen oder systematischen Kontexte eingeordnet. Es besteht dringender Bedarf, diesen Begriff theoretisch, aber auch empirisch anschlussfähig zu machen; wenn man in einer Sprache das Wort nicht hat, könnte man vielleicht über funktionale Äquivalente, Symbole, Metaphern, Bilder etc. nachdenken.

Didaktik

Anders als man im deutschsprachigen Raum glaubt, ist der Begriff Didaktik nicht universell. Im englischen Sprachraum ist das Wort «didactics» unüblich; erst vor einigen Jahren wurde in der EERA ein Netzwerk «Didactics - Learning and Teaching» mit massgeblicher Beteiligung deutscher Kolleginnen und Kollegen gegründet (mit grossem Unverständnis seitens unserer britischen Kollegen). Und auch im Italienischen meint Didaktik nahezu alles was irgendwie und unbestimmt mit Vermitteln, Lehren und Lernen zu tun hat; der Begriff hat also nicht die gleiche theoretische und historische Tiefenschärfe in anderen Wissenschafts- und Sprachkulturen als im deutschen Sprachraum. Gerade Mediendidaktik in einem breiten Sinne, die nicht nur auf die technische Seite der Vermittlung abzielt, sondern sich auch auf Subjektkonstitution und «die Aufforderung zur Selbsttätigkeit» (Fichte) bezieht, wäre ein dringendes Exportdesiderat. Gleiches gilt für Aspekte der Aneignung und Anverwandlung, die ja selbst zur wissenschaftlichen Kultivierung von Diversität, Verstehen und Verständigung beitragen. Dies könnte auch dazu führen, dass über eine Mediendidaktik auch die über die Schulfächer partialisierten und segmentierten fachspezifischen Didaktiken (inklusive aller Folgeprobleme) wieder in eine transversale und integrierende Allgemeine Didaktik überführt werden könnte.

Technik

Gerade die deutsche, «kritische» pädagogische Denkform enthält viel an normativen Ladungen (etwa zugunsten des sogenannten Subjekts) gegenüber Technik und Technologie. Damit verbundene Abwertungen der Technik sind in der Regel mit Fächerhierarchien und universitären Machtverhältnissen zu erklären. Die kritische Attitüde verhindert aber sowohl interdisziplinäre Anschlussmöglichkeiten (die freilich auch die Differenz im Anschluss markieren müssen) wie Anschlussmöglichkeiten an den internationalen Diskurs. Internationale, insbesondere englischsprachige Diskurse stehen der Technik und Technologie entweder pragmatisch gegenüber und betrachten sie als eine Art tool, oder sie diskutieren Technik und Technologie in einer grundsätzlichen, kritischen Perspektive, die den Sozialwissenschaften und Technikwissenschaften selbst entnommen sind und nicht einer normativen, stellvertretenden Abgrenzung entspringen. Die Kritik der Technik bedarf insofern einer wissenschaftlichen «Technik der Kritik», die diese Kritik als eine spezifische Form der wissenschaftlichen Analyse begreift.

Kritik

Vor diesem Hintergrund ist Kritik m.E. zu allererst Selbstbezug, Selbstreflexion und Selbstkritik, die dann auch wissenschaftspolitisch in eine Klugheit der Self-Governance münden kann. Die Themen Bildung, Didaktik, Technik, lassen sich im Medium der Kritik sozusagen auf einer Metaebene wieder aufnehmen. Dies schliesst Bezüge zur Ästhetik, aber auch zu Forschungsstandards, zum cultural und spatial turn in den Kulturwissenschaften, aber auch zur Kritik an «selbstgenügsamen» Schulen und Revieren ein. In interdisziplinärer Perspektive wäre darüber hinaus zu fragen, inwiefern Medienpädagogik aufgrund ihrer disziplinspezifischen Fragestellungen und Gegenstandskonstitutionen auch eine Kritik von Methoden (in einem philosophischen Sinne) und Forschungstechniken (in einem instrumentellen Sinne) der Erforschung medienpädagogischer Sachverhalte leisten muss. Dies schliesst die Frage nach einer spezifischen Methodologie zur Erforschung medienpädagogischer Sachverhalte angesichts moderner Technologien ein. Das bisherige Instrumentarium liegt doch sehr nah an klassischen und/oder daraus weiterentwickelten Angeboten der Human- und Sozialwissenschaften. Gerade in dieser Hinsicht hielte ich eine Kooperation mit der Technik für ausserordentlich sinnvoll, deren Möglichkeiten der Entwicklung von Forschungsinstrumentarien mir noch lange nicht ausgeschöpft zu sein scheinen.

In internationaler Perspektive wird man schnell sehen, dass man sich mit gesellschaftstheoretischer «Kritik» an Medien und ihrer Funktionalität für kapitalistische Interessen sehr schnell in bester Gesellschaft befindet. Gerade aus Grossbritannien, deren Erziehungswissenschaft unter erheblichem ökonomischen und

staatlichen Druck stehen, hört man kontinuierliche Klagen über die Folgen solcher marktwirtschaftlichen Strukturen, denen die Forschung und die Universitäten unterliegen. Ein genauerer Blick könnte aber schnell zeigen, dass es gar nicht nur »die Anderen« sind, die diesen ökonomischen und politischen Druck erzeugen. Es ist häufig an der gleichen Universität der Kollege im Nebenzimmer, der genau diese Struktur nutzt, um sich Geld und Macht und Einfluss zu verschaffen und Nachwuchs in diesem Sinne auszubilden. Bevor man das Andere zum Thema macht, sollte man vielleicht prüfen, ob man nicht zuerst das Eigene zum Thema machen sollte.

In diesem Sinne plädiere ich zum einen dafür, in Relationen zu denken, Brüche und Paradoxien (im Gegensatz zu allen deutschen Einheitsvorstellungen) interessant zu finden. Zum anderen scheint es mir sinnvoller, kritische und nachdenkliche Fragen gegenüber einfachen Antworten zu verteidigen – und dies besonders in Zeiten, in denen unter hohem Erwartungsdruck oft vorschnelle Antworten geliefert werden, die dann bei näherem Hinsehen doch meist mehr Fragen aufwerfen als sie beantworten könnten.

Literatur

- Achtenhagen, Frank, Adolf Kell, und Klaus Beck, Hrsg. 1991. *Bilanz der Bildungsforschung: Stand und Zukunftsperspektiven*. Bd. 10. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Universitätsverlag Konstanz: Konstanz.
- Dahmer, Ilse, und Wolfgang Klafki, Hrsg. 1968. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger*. Weinheim: Beltz.
- Drerup, Heiner, und Edwin Keiner, Hrsg. 1999. *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*. Bd. 22. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Drerup, Heiner, Dietrich Hoffmann, und Helmut Heid, Hrsg. 1991. *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung: Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*. Bd. 8. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Fatke, Reinhard, und Jürgen Oelkers, Hrsg. 2014. *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Bd. 60. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fromm, Martin, und Dietrich Hoffmann, Hrsg. 1991. *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft: Leistungen, Defizite, Grenzen*. Bd. 9. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Helsper, Werner. 1998. »Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne«. In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper, 3. durchges. Aufl., 3:15–35. Einführungskurs Erziehungswissenschaft 1. Opladen: Leske und Budrich.

- Keiner, Edwin, und Sarah Schaufler. 2013. «Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und NeufORMATIERUNGEN». In *Die Idee der Universität - revisited*, hrsg. v. Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, und Edwin Keiner, 269–301. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-531-19157-7_14.
- Keiner, Edwin. 2002. «Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II». *European Educational Research Journal* 1 (1): 83–98. doi:10.2304/eerj.2002.1.1.14.
- Keiner, Edwin. 2007. «The Science of Education – Disciplinary Knowledge on Non-Knowledge/Ignorance?» In *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*, hrsg. v. Paul Smeyers und Marc Depaepe, 171–186. Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-1-4020-5308-5_11.
- Keiner, Edwin. 1999. *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Bd. 21. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Keiner, Edwin. 2015. «Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte». In *Unscharfe Grenzen - eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung*, hrsg. v. Edith Glaser und Edwin Keiner, 37:13–34. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Knaupp, Monika, Sarah Schaufler, Susann Hofbauer, und Edwin Keiner. 2014. «Education research and educational psychology in Germany, Italy and the United Kingdom - an analysis of scholarly journals». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 36 (1): 83–108.
- Koneffke, Gernot. 1969. «Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft». In: *Das Argument* 54, 389-430.
- Schriewer, Jürgen, und Edwin Keiner. 1993. «Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland». In *Sozialer Raum und akademische Kulturen / A la recherche de l'espace universitaire européen* hrsg. v. Jürgen Schriewer, Edwin Keiner, und Christophe Charle. 277-341. Frankfurt am Main, Bern: Peter Lang.
- Schweiger, Wolfgang, und Andreas Fahr. Hrsg. 2013. *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Stadler-Altman, Ulrike, und Edwin Keiner. 2010. «The Persuasive Power of Figures and the Aesthetics of the Dirty Backyards of Statistics in Educational Research». In *Educational Research - the Ethics and Aesthetics of Statistics*, hrsg. v. Paul Smeyers und Marc Depaepe, 129–44. Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-90-481-9873-3_9.
- Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main.
- Stroß, Annette M., und Felicitas Thiel. 1998. «Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994». In *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit: Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*, hrsg. v. Annette M. Stroß und Heide Appelsmeyer, 9:9–32. Bibliothek für Bildungsforschung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Villeneuve, Johanne. 1991. «Der Teufel ist ein Spieler oder: Wie kommt ein Eisbär an die Adria?» In *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche: Situationen offener Epistemologie*, hrsg. v. Hans Ulrich Gumbrecht und K. Ludwig Pfeiffer, 925:83–95. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.