



Dörte Balcke / Jakob Benecke /  
Andrea Richter / Michaela Schmid /  
Herwig Schulz-Gade  
(Hrsg.)

# Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs

Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag

Balcke / Benecke / Richter / Schmid / Schulz-Gade  
**Bildungsmedien im  
wissenschaftlichen Diskurs**



Dörte Balcke  
Jakob Benecke  
Andrea Richter  
Michaela Schmid  
Herwig Schulz-Gade  
(Hrsg.)

# Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs

Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Coverabbildung: © Ute Witt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5947-9 digital

ISBN 978-3-7815-2506-1 print

# Inhaltsverzeichnis

<i>Andreas Klinkhardt</i> Grußwort .....	9
<i>Max Liedtke</i> Grußwort .....	11
<i>Dörte Balcke, Jakob Benecke, Andrea Richter, Michaela Schmid und Herwig Schulz-Gade</i> Einleitung .....	17
<b>Erziehungs- und bildungstheoretische Reflexionen zu Bildungsmedien</b>	
<i>Dietrich Benner</i> Bildungsmedien als Mittler in edukativ unterstützten Bildungsprozessen. Eine Problemskizze aus erziehungs- und bildungstheoretischer sowie didaktischer und kompetenztheoretischer Sicht .....	27
<i>Michaela Schmid</i> Eine erziehungstheoretische Perspektive auf Bildungsmedien .....	39
<i>Guido Pollak</i> Mediendidaktik oder Medienanthropologie? Stichworte zu einer medienanthropologisch grundgelegten (Medien-)Bildungstheorie .....	51
<b>Analoge Bildungsmedien</b>	
<i>Silke Antoni und Alexandra Schotte</i> Didaktik des Arrangements. Die <i>Sämtlichen Werke</i> Johann Friedrich Herbarths bei Gustav Hartenstein und Karl Kehrbach .....	65
<i>Dörte Balcke und Herwig Schulz-Gade</i> (Quellen-)Textsammlungen – zu ihrer Charakteristik und Bedeutung im Studium der Erziehungswissenschaft .....	78
<i>Tanja Baumann und Katrin Hain</i> Die Selbstdarstellung der Allgemeinen Pädagogik in Nachschlagewerken seit den 1960er-Jahren – eine explorative Annäherung .....	90
<i>Rotraud Coriand</i> Pädagogische Enzyklopädien des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts .....	104

## 6 | Inhaltsverzeichnis

<i>Sina Maren Mayer</i> Bildungsmedien und ihre „heimlichen Lehrpläne“ am Beispiel von Lehrbüchern .....	116
<i>Stefan T. Siegel</i> Auf der Suche nach erziehungswissenschaftlichen Theorien in Einführungswerken der Erziehungswissenschaft .....	127
<i>Katri Annika Wessel</i> Voiko työtä tekemällä rikastua – Kann man reich werden, indem man arbeitet? Berufe und Arbeitswelten in Finnischlehrbüchern aus der Zeit von 1990 bis 2020 .....	138
<i>Annette Eberle</i> Oral History und Zeugenschaft – eine Erzählung über das Leid der Heimkinder .....	151
<i>Raphaela Streng</i> Holocaust Education und der pädagogische Zugang zum Thema „Täterschaft“ am Beispiel der Lehr- und Lernmaterialien <i>Deportationen</i> der International School for Holocaust Studies, Yad Vashem .....	161
<i>Andreas Lischewski</i> Allgemeinbildende Bücher als Bildungsmedium nach der <i>Pampaedia</i> des Johann Amos Comenius .....	172
<i>Bernd Oberdorfer</i> „Was ist das?“ Medialität und Bildungspathos im reformatorischen Christentum .....	184
<i>Simonetta Polenghi</i> „Die wundersame Bilderkiste“. Bilder vom Fernsehen als neuem Medium in der italienischen Kinderzeitschrift <i>Corriere dei Piccoli</i> (1954–1971) .....	196
<i>Bettina Bannasch</i> Von der anmutigen Auslieferung der Lettern an den Spieltrieb: Die Bilderbücher von Tom Seidmann-Freud .....	208
<i>Hanno Schmitt</i> Friedrich Eberhard von Rochow als Sammler von Daniel Nikolaus Chodowieckis druckgraphischem Werk .....	219

*Sylvia Schütze*  
Briefe als Bildungsmedien .....235

**Elektronische Bildungsmedien**

*Jörg-W. Link*  
Der Rundfunk als schulisches Bildungsmedium  
in der Weimarer Republik .....249

*Andreas Hoffmann-Ocon*  
Kino – Gefahrenort oder Bildungsanstalt?  
Pädagogische Debatten zu einem neuen Medium  
im Kanton Zürich 1900–1930 .....261

*Jakob Benecke*  
*Der Hitler-Junge Quex* – ein Bildungsmedium? .....273

*Werner Wiater*  
Schulfernsehen – ein vergessenes Bildungsmedium .....284

*Christine Ott*  
Lehren und Lernen mit „digitalen Bildungsmedien“ –  
Chancen und Herausforderungen neuer bildungsmedialer Leitmedien .....296

*Thomas Heiland*  
Digitale Bildungsmedien – nur noch *OER* und *Lehr-* bzw. *Erklärvideos*?  
Versuch einer Klärung .....309

*Rita Nikolai, Jelena Büchner und Ida Sentgerath*  
Ökonomisierung des Schulsystems durch die Corona-Pandemie?  
Bedeutungsgewinn von digitalen Bildungsmedien,  
Nachhilfeunternehmen und die Auswirkungen  
auf (soziale) Bildungsungleichheiten im deutschen Schulsystem .....321

*Anja Ballis*  
Bildungsmedien in der universitären Lehrer\*innenbildung.  
Von doppelten Leerstellen, studentischen Urteilen  
und zukunftsweisenden Schlussfolgerungen .....331

*Dirk Menzel, Charis Schilling und Andreas Hartinger*  
„Gerade im Sachunterricht gibt es viele Themen,  
die man nicht einfach mal in echt ansehen kann“.  
Digitale Bildungsmedien und Lehrer\*innenprofessionalität  
im Sachunterricht der Grundschule .....343



*Kristina Bucher und Dominik Neumann*

Die Bedeutung von digitalen Lernlösungen in global agierenden Unternehmen am Beispiel von DACHSER SE .....355

### **Räume und Inszenierungen als Bildungsmedien**

*Marc Depaepe*

Über den Bildungswert von Schulmuseen .....369

*Frank Tosch*

Objekt – Inszenierung – Ort:

Die Rochowsche Schule in Reckahn als Schulmuseum.

Didaktische Zugänge und praktische Gestalt eines Bildungsmediums .....379

*Andrea Richter*

Welterbeinformationszentren zwischen analogen und

digitalen Bildungsmedien am Beispiel Augsburg .....391

*Barbara Bous*

Das erlebnispädagogische Arrangement – ein Bildungsmedium? .....403

*Elisabeth Meilhammer*

Flashmob-, Graffiti- und Müllskulptur-Aktionen:

Das Pop-up als Bildungsmedium .....414

*Susanne Metzner*

Ungewissheit .....427

*Uwe Voigt*

Atmosphäre als Bildungsmedium im Anthropozän .....439

### **Epilog – „Auf daß sie nicht in Vergessenheit gerate!“**

*Georg Cleppien*

„Auf daß sie nicht in Vergessenheit gerate!“ –

Lektüre einer Refiguration .....451

### **Auswahlbibliographie:**

**Publikationen von Eva Matthes zum Thema Bildungsmedien .....463**

**Autor\*innenverzeichnis .....473**

*Andreas Klinkhardt*

## **Grußwort**

Irgendwann Anfang der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts des letzten Jahrtausends standen Frau Matthes und ich bei einer akademischen Feier in Nürnberg zusammen. Professor Dr. Max Liedtke gesellte sich zu uns und sagte: „Herr Klinkhardt, Frau Matthes müssen Sie unbedingt kennenlernen, Frau Matthes ist die Zukunft!“

Ein einfacher Blick in die Verlagskataloge der letzten drei Jahrzehnte zeigt, wie sehr Professor Liedtke Recht hatte. Ohne ihre Publikationen in anderen Verlagen wie der wbg, bei Oldenbourg oder bei Springer schmälern zu wollen, hat Eva Matthes im Programm des Verlags Julius Klinkhardt einen konstanten und sich stetig verbreiternden Strom neuer Publikationen installiert.

Neben mehreren Reihenherausgeberschaften und einer Vielzahl von Bänden steht hier nur beispielhaft der Band zur Bildungsgeschichte, den sie gemeinsam mit Sylvia Kesper-Biermann, Jörg W. Link und Sylvia Schütze neu bei Klinkhardt-UTB herausgebracht hat. Aber ich möchte auch bewusst ihre damals aufsehenerregende Dissertation *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik* erwähnen, mit der unsere Zusammenarbeit 1992 begann. Sie erschien einen Monat vor meinem Eintritt in den Verlag.

Denn damit komme ich zu dem für mich entscheidendem Punkt:

Es ist eine Selbstverständlichkeit: Ein Verlag kann ohne Autor\*innen nicht existieren, denn es fehlt ihm an der Grundvoraussetzung, an den Manuskripten, die er publizieren kann. Unsere Autor\*innen, ihre Arbeiten, ihre Bedürfnisse und Vorstellungen sind für unser Selbstverständnis der Kern, an dem wir unsere Verlagsarbeit ausrichten. Unsere Autor\*innen haben ja nicht nur Bedeutung vom Text her, sondern sie sind auch zentral als Leser\*innen, Rezensent\*innen und Multiplikator\*innen der in unserem Programm erschienenen Bücher. Dabei muss es auch Raum für unterschiedliche Vorstellungen geben.

Im Idealfall entwickelt sich jedoch eine sehr eigene und sehr enge Beziehung, die mit der Publikation der Dissertation beginnt und die keineswegs mit der Publikation der Festschrift endet. Es entwickelt sich eine vertrauensvolle, enge Partnerschaft über die Jahrzehnte. Dieses Verhältnis ist sehr speziell: Es ist freundschaftlich, von Respekt füreinander getragen und lässt den Beteiligten zugleich Raum für Entwicklung und Freiheit. Diese Form der Beziehung zwischen Autor\*in und Verlag kennen wir vor allem aus der Weltliteratur: Johann Wolfgang von Goethe und Cotta, Thomas Mann und Samuel Fischer mögen Beispiele sein.

In jeder Verlegergeneration kann es nur sehr wenige so prägende Autorenpersönlichkeiten geben.

Auch im Verlagsarchiv des Klinkhardt Verlages sind solche Partnerschaften sehr schön nachzuvollziehen. Eine dieser Partnerschaften – die mit Albert Reble – wird am Lehrstuhl von Frau Matthes in Augsburg gerade wissenschaftlich aufgeschlossen.

Frau Professorin Eva Matthes und ich haben, glaube ich, über die Jahrzehnte mit Hilfe vieler Projekte (und mit Hilfe des „Il Porcino“) eine so besondere Partnerschaft aufgebaut. Wir haben uns seit Anfang der neunziger Jahre verändert, Autorin, Verlag, Verlagswesen, Verleger; und wir sind uns doch treu geblieben.

Unsere Zusammenarbeit ist ein Geschenk für den Verlag, und dafür möchte ich danken!

*Andreas Klinkhardt*

*Max Liedtke*

## **Grußwort**

In die Rolle eines Seniors oder gar eines Nestors zu geraten, hat seine Probleme. Zu diesen Problemen zählt, dass man in dieser Rolle häufiger zu Grußworten gebeten wird, insbesondere wenn berufenere und würdigere Personen, etwa die Doktor- oder Habilitationselektoren der zu feiernden Jubilar\*innen, bereits verstorben sind. Im Falle von Frau Professorin Dr. Eva Matthes wäre das Professor Hans-Karl Beckmann gewesen, der sowohl Eva Matthes' Promotion (1991) als auch deren Habilitation (1997) in führender Position betreut hat, der aber bereits 2001 verstorben ist. So hat mich im Spätherbst 2021 angesichts des im Jahre 2022 anstehenden 60. Geburtstages von Frau Matthes, zu dem der Jubilarin eine Festschrift gewidmet werden sollte, Frau Sylvia Schütze unter dem Siegel der Verschwiegenheit gebeten, doch für diese Überraschungsgabe ein Grußwort zu schreiben. Nun weiß ich nicht, ob es vielleicht auf eine beiläufige Bemerkung von Frau Matthes zurückgeht, ob es an Lücken in den biographischen Kenntnissen der Bittstellerin lag oder ob sie es mir nur erschweren wollte, ihre Bitte abzulehnen, als sie schrieb, ich sei „der einzige noch lebende ‚Lehrer‘ von Frau Matthes ...“; dadurch bekomme mein Text „eine besondere, herausgehobene Stellung.“

Mein Problem war: Ich hätte es niemals gewagt, mich als „Lehrer“ von Frau Matthes zu bezeichnen. In einem engeren Sinn war ich das vermutlich auch niemals. Ich weiß nicht, ob sie je in einer meiner Lehrveranstaltungen war oder ob ich an irgendwelchen ihrer akademischen Prüfungen in zentralerer Funktion beteiligt war. Ich glaube es eher nicht. Nicht ausgeschlossen ist es, dass wir uns auch in der frühen Phase ihres Studiums begegnet sind, etwa bei universitären Festivitäten, bei Symposien, bei Veranstaltungen der Schulmuseen in Ichenhausen oder Nürnberg oder bei Treffen der bayerischen Pädagogenschaft. Noch wahrscheinlicher könnte es sein, dass ich der jungen Studentin oder Doktorandin literarisch begegnet bin. Das würde mich freuen. Aber das alles blieb mir im Detail verborgen. Und da ich zur Verschwiegenheit verpflichtet war, konnte ich diese Fragen nicht einmal durch kurze telefonische Recherchen bei der Jubilarin klären.

Nun sind weder die Begriffe „Schüler/Schülerin“ noch die Begriffe „Lehrer/Lehrerin“ bei dem „Deutschen Institut für Normung“ (DIN) normiert und lassen sich in einem strengen Sinn auch nicht normieren, weil sie wie alle empirischen Begriffe keine exakten Grenzen, sondern ausschließlich fließende Übergänge haben. Die unlösbare Frage des Eubulides von Milet, „Wie viele Körner ergeben einen Haufen?“, lässt sich ohne Abstriche auf das Begriffspaar „Lehrer/Schüler“

übertragen. Was an „Informationsdifferenz“, an „Altersdifferenz“, an konkreter „Hilfsbereitschaft“, an erfahrener „Verlässlichkeit“ macht jemanden zum Schüler oder Lehrer?

Ich erzähle: Genauere Erinnerungen an Frau Matthes habe ich seit 1991, seit ihrer Promotion. Bei der beträchtlichen Zahl an Promotionen, die regelmäßig in einer großen Philosophischen Fakultät durchgeführt werden und zu denen nach der seinerzeitigen Prüfungsordnung die Dissertationen und die Gutachten zur Durchsicht durch die prüfungsberechtigten Fakultätsmitglieder auslagen, war man faktisch nicht in der Lage, sich alle Titel zu merken oder auch alle Namen der Doktorand\*innen. Im Falle von Frau Matthes war das anders: Ihre Arbeit, in der sie sich mit Wolfgang Klafkis Beitrag zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft befasst hatte, war mit der höchsten Note versehen; darüber hinaus wurde Frau Matthes für diese Arbeit der Karl Giehl-Preis zuerkannt.

Besonders der Preis erregte Interesse – einmal weil er verliehen wurde und man sich zu fragen hatte, warum Frau Matthes diesen Preis erhielt und nicht jemand anderes. Zweitens erregte der Preis Interesse, weil er damals noch weitgehend unbekannt war. Er war ein noch junger Preis und wurde erstmals 1978 an der Universität Erlangen-Nürnberg verliehen. Der Preis geht auf die Stiftung des Ehepaares Erika (1907–1982) und Karl Giehl (1903–1976) zurück, das in Amberg in der Oberpfalz eine Buchhandlung geerbt hatte und, da kinderlos geblieben, sein Vermögen der Universität Erlangen-Nürnberg vermachte. Die Stiftung sollte primär der Förderung junger Wissenschaftler\*innen der Region dienen und nicht etwa mit hohen Dotationen Lebensleistungen belohnen. Ein solcher Preis ehrt ohne Zweifel Stifter\*innen und Preisträger\*innen. Aber von der Qualität der frühen Preisträger\*innen hängt es wesentlich ab, ob der Preis Ansehen in der Wissenschaft erlangt. Der Rang eines Preises wächst mit den aktuellen Leistungen der Geehrten und deren späteren Erfolgen. Ich hatte nach der Lektüre der Promotionsarbeit von Eva Matthes keinerlei Bedenken, die Arbeit als überdurchschnittlich qualifiziert einzustufen, und sehe, nicht erst heute, dass Eva Matthes – wie auch eine beträchtliche Zahl anderer Preisträger\*innen – durch ihre Lebensleistung wesentlich zur wachsenden Attraktivität des Karl Giehl-Preises beigetragen hat. Eva Matthes hat Anlass, dem Stifterehepaar zu danken. Aber das Stifterehepaar wäre dankbar und stolz, würde es wissen und heute sehen, dass Eva Matthes zum Kreis der Preisträger\*innen zählt und allein deswegen schon den Glanz des Preises erhöht.

Weil Frau Matthes bereits ab 1990 Funktionen als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut in Erlangen hatte, nahm die Zahl unserer Begegnungen zu. Ich wusste, dass sie an einer Habilitationsarbeit saß, die schließlich nach erfolgter Habilitation unter dem Titel *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit* 1998 veröffentlicht wurde. Mich interessierte das Thema, weil ich selber in der Frühzeit meines pädagogischen Studiums durch die Schule der Geis-

teswissenschaftlichen Pädagogik gegangen war. Wegen erheblicher erkenntnistheoretischer Bedenken konnte ich mich mit dieser Dilthey verbundenen Pädagogik aber nicht anfreunden und habe mich auch nicht intensiver mit möglichen Berührungen dieser Pädagogik mit dem Nationalsozialismus befasst.

Mit Frau Matthes habe ich ihr Habilitationsthema sicher auch nicht in ausführlichen Sitzungen beraten, aber beiläufig doch häufiger darüber gesprochen. Mich freute es immer wieder zu hören, mit welcher Nüchternheit, mit welcher professionellen Distanz und mit welchem philologischen Aufwand sie die wissenschaftlichen Positionen ihrer Hauptakteure, von Wilhelm Flitner über Theodor Litt, Herman Nohl und Eduard Spranger bis zu Erich Weniger, beschrieb. Genau dieses Vorgehen, insbesondere der philologische Aufwand, verhinderte, dass sie irgendwo in – leichter Hand gewonnene – generalisierende Aussagen über Einstellungen, Verdienste und Verschuldungen dieser Vertreter der Geisteswissenschaften geraten wäre. Selbstverständlich gab es auch auffällige Gemeinsamkeiten in dieser Gruppe, etwa die weitgehend fehlende Auseinandersetzung dieser Pädagogen mit ihren Einstellungen in der Weimarer Zeit und damit auch das Übergehen der Frage, inwieweit frühere Positionierungen vielleicht doch auch unbeabsichtigt verhindert haben, die Verwerflichkeit nationalsozialistischen Denkens frühzeitiger zu erkennen. Daraus mögen sich einige Vorbehalte gegenüber dieser Gruppe von Pädagogen ableiten lassen. Andererseits konnte Eva Matthes überzeugend zeigen, dass diese Pädagogengruppe in einem Zentralpunkt eng verbunden war: Sie setzten allesamt auf eine die Menschenrechte achtende und Freiheit gewährende Erziehung und haben insoweit ohne Zweifel zum Aufbau einer menschlicheren, demokratischen Gesellschaft beigetragen.

Meine grundsätzliche Distanz zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik war damit zwar nicht aufgehoben. Aber die Ziele teilte ich selbstverständlich und schätzte auch die von Eva Matthes glänzend beschriebenen Aufbauleistungen dieser Pädagogen sehr. Da gab es nur Zustimmung. Ich habe von Frau Matthes ein Exemplar ihrer Habilitationsarbeit erhalten mit einer freundlichen Widmung. Sie schließt: „Dank für Ihre Unterstützung“.

Es ist die Frage, ob die geschilderten Kontakte ausreichen, dass man mich als „Lehrer“ von Frau Matthes bezeichnen dürfte, Frau Matthes als „meine Schülerin“. Ich hätte nichts dagegen, hätte es eher gerne so. Aber nach den üblicherweise universitär angewandten Kriterien wie kontinuierliche Betreuung, langjährige Hörschaft oder Mitarbeiterschaft hätte ich doch keinen Anspruch auf den persönlichen Lehrtitel.

Aber setzt man nicht auf „Schülerschaft“, sondern in einem weiteren Sinn auf „Übernahme“, auf „Begleitung“, auf „Nachfolge“ oder „Mentorenschaft“, gibt es zwischen Frau Matthes und mir lange Linien von Kontakten, um die mich ihre Lehrerschaft engeren Sinnes – lebte sie noch – mutmaßlich sehr beneiden würde, Kontaktlinien, für die man nur dankbar sein kann.

Erstens: Ich habe 1989 den „Verein der Freunde und Förderer des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen“ gegründet. Nach der Jahrtausendwende war Frau Matthes Vorstandsmitglied dieses Vereins, ich der Vorsitzende. Das bayerische Schulmuseum Ichenhausen verbindet uns.

Zweitens: Ich war von 1991 bis 1993 Vorsitzender der „Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“. Frau Matthes hatte dieses Amt 2011 bis 2015 inne. Das historische Interesse verbindet uns.

Drittens: die Hauptlinie, das Schulbuch, das neben Zeugnissen und Schulheften auch zu den Kernstücken aller Schulmuseen zählt. Der Aachener Pädagoge Franz Pöggeler hatte 1994 in Anwesenheit der damaligen bayerischen Kultus-Staatssekretärin Monika Hohlmeier dem Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen seine etwa 23.000 historische Schulbücher umfassende private Sammlung gestiftet und dabei ausdrücklich den Wunsch geäußert, die Schulbuchsammlung möge dazu dienen, die Schulbuchforschung unter historischen und systematischen Aspekten zu beleben: historische Aspekte, weil auch in den Wissenschaften immer noch nicht bekannt war, was das Schulbuch für die Mentalitäts- und Kulturgeschichte eines Volkes, eines Staates bedeutete; systematische Aspekte, weil immer neu zu überlegen war, welche Inhalte in diese – Jahre der Kinder- und Jugendzeit begleitende – Literatur gehörten und wie man sie gestaltete. Ein erster Schritt dazu sollte die Gründung einer internationalen Schulbuchgesellschaft sein. Es dauerte. Aber schließlich war es uns gelungen, Professor Dr. Dr. Werner Wiater vom nahen Augsburg her zu gewinnen.

Mitte Oktober 1997, unmittelbar den jährlichen Ichenhausener Symposien vorgelagert (16.–19.10.1997), war in Ichenhausen die Gründungsversammlung der „Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V.“ Die Organisation der Sitzung lag bei mir. Gründungsvorsitzender wurde nach meinem Vorschlag Herr Wiater. Er hat die Aufbauarbeit geleistet, beneidenswert gut, obgleich er in hohen Positionen in die Leitung der Universität Augsburg eingebunden war oder sich darauf vorbereitete. Seinem Weitblick und seinem Geschick ist auch zu danken, dass 2001 Eva Matthes seine Nachfolgerin als Vorsitzende der Gesellschaft geworden ist. Das war ein organisatorisches Meisterstück. Was angelegt war, fing jetzt an zu blühen, was intendiert war, wurde zügig vorangetrieben; zunehmend wurde – vorher kaum gesehen – aufgedeckt, was an wissenschaftlichem Potenzial in dem Forschungsfeld „Schulbuch“ steckt. Seither war Eva Matthes Kopf und Herz der Gesellschaft. Im Jahre 2021 hätte man das 20-jährige Jubiläum ihrer Vorstandschaft feiern können. Es gibt unterdessen keinen anderen Namen, der mit dieser Gesellschaft so eng verbunden ist wie den von Eva Matthes. Dabei spielt aber eben nicht nur die Dauer ihrer Vorstandschaft eine Rolle. Mir ist nicht klar, ob es 2001 bereits das Ziel von Eva Matthes war oder ob es ein unerwartetes Ergebnis ihrer erfolgreichen Vorstandsarbeit war: Schaut man auf ihre Publikationsliste und auf die Themenliste ihrer univer-

sitären Mitarbeiterschaft – die „Schulbuchforschung“, mit der sie sich zuvor nicht intensiver befasst hatte, ist offenkundig zu einem Schwerpunkt ihrer universitären Arbeit geworden. Davon profitierten Universität und Schulbuchgesellschaft gleichermaßen. Die Universität Augsburg gewann international einen Spitzenplatz in der Schulbuchforschung, wenn nicht sogar den aktuellen Spitzenplatz. Die Schulbuchgesellschaft gewann neue Mitglieder. Die Zahl der Mitglieder wuchs um ein Mehrfaches. Die 2003 im Klinkhardt-Verlag gestartete Publikationsreihe „Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung“ gewann jährlich an Zahl und Profil. Die Schulbuchgesellschaft wuchs auch inhaltlich und modernisierte sich. Die Digitalisierung der „Datenträger“ im Auge, erweiterte sie ihr Forschungsfeld, was sich dann auch in einer Namensänderung niederschlug: „Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung“.

Da ich fast unentwegt in Kontakt zu Frau Matthes stand, muss ich mich zügelnd, zu detailliert zu werden. Aber gerade weil ich noch unter den Bedingungen eines nationalistischen Staates aufgewachsen bin, möchte ich Eva Matthes danken, dass sie sich so intensiv um die Internationalisierung der Schulbuchgesellschaft gekümmert hat. Die Internationalisierung war als Ziel auch in der Vorgeschichte der Gesellschaft immer gewollt. Der erste, noch von Werner Wiater herausgegebene Sammelband der Gesellschaft trug den Titel *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Aber zum Gründungszeitpunkt bestand die Internationalität neben den deutschen Mitgliedern fast nur aus einigen, allerdings hochbenannten und weltweit orientierten belgischen Kollegen. In der langen Ära Matthes fanden sich aber Mitglieder aus fast allen europäischen Staaten ein. Damit verdichtete sich auch die europaweite Vernetzung der Schulbuchforschung. Das waren wissenschaftliche Gewinne. Mir liegt heute aber auch daran zu betonen: Besonders durch die integrierende Arbeit von Eva Matthes waren es auch politische, Frieden stiftende, Menschen verbindende Gewinne. Ich wünschte, es ginge so weiter.

Max Liedtke





*Dörte Balcke, Jakob Benecke, Andrea Richter,  
Michaela Schmid und Herwig Schulz-Gade*

## Einleitung

„Mag Wissenschaft ändern eine Brille sein, mir ist sie ein Auge, und zwar das beste Auge, das Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten“  
(Herbart, 1982/1806, S. 21).

Der vorliegende Band ist eine Festschrift für Eva Matthes zu ihrem 60. Geburtstag. Sie enthält Beiträge von Schüler\*innen, Lehrstuhlmitarbeiter\*innen, Kolleg\*innen und Freund\*innen. Der Titel der Festschrift fokussiert einen Gegenstand der Erziehungswissenschaft, dem sich Eva Matthes in ihrer wissenschaftlichen Arbeit über einen Zeitraum von 20 Jahren intensiv gewidmet hat und weiterhin widmet: dem Bereich der Bildungsmedienforschung (vgl. Bibliographie am Ende der Festschrift).

Neben der Auseinandersetzung mit der Geschichte und aktuellen Situation der Pädagogik als Wissenschaft zählt die internationale Schulbuch- und Bildungsmedienforschung zu den wichtigsten Forschungsschwerpunkten der Jubilarin. In der Erziehungswissenschaft – und somit auch *für* diese – hat Eva Matthes die Forschung zu Bildungsmedien maßgeblich vorangetrieben.

Das Interesse von Eva Matthes für die Bildungsmedienforschung zeigt sich vielfach: *erstens* in ihrem unablässigen Engagement für die „Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V.“ (IGSBi) sowie diversen Mitgliedschaften/Vorsitzen in verschiedenen Initiativen im Kontext der Schulbuchforschung:

So ist sie seit 2001 Vorsitzende der „Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V.“ (IGSBi). Die Gesellschaft hat in ihrer Geschichte zwei Namensänderungen erfahren. So nannte sie sich seit ihrer Gründung 1997 – erster Vorsitzender war Prof. Dr. Dr. Werner Wiater – und bis 2013 zunächst „Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V.“; 2013 erfolgte eine Umbenennung in „Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V.“; seit 2018 heißt sie nun „Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V.“ Diese Namensänderungen markieren den Prozess einer voranschreitenden Perspektivenerweiterung: von einer auf historische und systematische Schulbuchforschung fokussierten internationalen Forschungsgemeinschaft hin zu deren Öffnung für Bildungsmedien im Allgemeinen (eingedenk digitaler Bildungsmedien) sowie einer Einbeziehung heterogener

disziplinärer und methodischer Zugriffe auf diese. Seit 2003 werden die Ergebnisse der jährlich und in diversen Ländern stattfindenden Symposien im Klinkhardt-Verlag veröffentlicht. Wie wichtig hierbei – und hier zeigt sich das Wissenschaftsverständnis der Jubilarin – Eva Matthes neben Forschungsoffenheit auch Zeitgeistorientierung, Praxisrelevanz und Praxisverantwortlichkeit der Forschung sind, zeigt exemplarisch das jüngste Symposium zum Thema „Die Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf Schule, Lernen und Bildungsmedien“ (2021). Außerdem ist Eva Matthes u.a. seit 2012 als Mitglied der Internationalen Jury des „Georg-Eckert-Forschungspreises“ des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Braunschweig) tätig und seit 2021 deren Vorsitzende.

Das Interesse der Jubilarin für die Bildungsmedienforschung zeigt sich weiterhin *zweitens* in unterschiedlichen Forschungsprojekten zum Thema Bildungsmedien: In Kooperation mit dem Verband Bildungsmedien e.V. und Prof. Dr. Werner Wiater (ehemaliger Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Augsburg) hat Eva Matthes 2011 das Projekt „Kostenlose Bildungsmedien Online“ ins Leben gerufen, welches bis 2015 den schwer überschaubaren Markt an im Internet frei zugänglichen Bildungsmedien kritisch durchleuchtete und im Anschluss mit dem „Augsburger Analyse- und Evaluationsraster“ (AAER) Kriterien zur Qualitätsbeurteilung entwickelte. Aus dem Projekt heraus entstanden eine Fülle an Publikationen sowie zwei Dissertationen (vgl. Neumann, 2014; Fey, 2015). Von 2015 bis 2016 schloss sich das „Forschungsprojekt zur Ökonomisierung von Bildung durch Lehrmittel“ an, welches online verfügbare Lehrmittel – bereitgestellt von Unternehmen und wirtschaftsnahen Stiftungen sowie Vereinen – analysierte (Fey & Matthes, 2017; Balcke & Matthes, 2017).

Seit 2015 leitet Eva Matthes gemeinsam mit Prof. Dr. Andreas Hartinger (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Universität Augsburg) und Prof. Dr. Markus Dresel (Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Augsburg) das Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet) im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Das in vier Kompetenzbereiche gegliederte Projekt verfolgt im Kompetenzbereich C, für welchen Eva Matthes zuständig ist, die Aufgabe, analoge und digitale Bildungsmedien unter dem Anspruch der Heterogenität zu analysieren und die Ergebnisse der Analyse in das Lehramtsstudium (Allgemeine Pädagogik) und in Fortbildungen für Lehrkräfte zu integrieren. Auch aus diesem Projekt entstanden etliche Publikationen zu den Bildungsmedien Schulbücher, Open Educational Resources (OER) und Erklärvideos (vgl. z.B. Fey & Matthes, 2017; Matthes, Heiland & von Proff, 2019; Matthes, Siegel & Heiland, 2021).

Eva Matthes' Interesse für die Bildungsmedienforschung zeigt sich *drittens* auch in zahlreichen Publikationen und (Radio- und Fernseh-)Interviews, u.a. entstanden aus den Symposien der IGsBi und den Projekten zu Bildungsmedien,

sowie *viertens* in den Themen ihrer universitären Lehrveranstaltungen wie auch der von ihr betreuten Dissertations- und Habilitationsprojekte, von denen sich einige verschiedenen analogen und digitalen Bildungsmedien gewidmet haben und widmen.

Gerade in der von ihr mit ansteckender Begeisterung betriebenen Lehre – stets verstanden und praktiziert als Einheit von Forschung und Lehre – zeigt sich Eva Matthes als Hochschullehrerin mit hohem Engagement für die Sache und für die (pädagogische) Beziehung zu Studierenden, sich Qualifizierenden, Mitarbeiter\*innen und Kolleg\*innen.

Eva Matthes lebt als Universitätsprofessorin das vor, was sie mit Referenz auf das eingangs erwähnte Herbart-Zitat wie folgt interpretierend beschreibt: „Wissenschaft öffnet [...] sozusagen den Blick, sie schließt Augen auf“, „ermöglich(t) dem einzelnen sozusagen eine andere Bewusstseinsstufe“ (Matthes, 2018, S. 54), und dies wiederum bereitet den Boden für eine daraus resultierende Haltung, ein „Gerichtet-Sein“ im Tun – für diese gelebte (wissenschaftliche) Haltung möchten wir ihr mit dieser Festschrift herzlich danken!

Der Band versammelt eine Vielzahl an Beiträgen, die aus verschiedensten Perspektiven und unterschiedlichen Disziplinen kommend wiederum verschiedene Bildungsmedien betrachten. Insofern ist die Festschrift nicht nur eine *Würdigung ihrer wissenschaftlichen Arbeit*, der auf den *wissenschaftlichen Weg der Jubilarin* selbst hinweist, sowie eine *Danksagung für ihre gelebte (wissenschaftliche) Haltung*, sondern er verweist auch auf die *gemeinsamen wissenschaftlichen Wege* mit Schüler\*innen, Mitarbeiter\*innen und einer Vielzahl an Kolleg\*innen aus diversen Disziplinen – *vereint über eine Sache: Bildungsmedien*.

## 1 Erziehungs- und bildungstheoretische Reflexionen zu Bildungsmedien

Wenn von Bildungsmedien die Rede ist, dann sind damit in einem sehr allgemeinen Sinne solche Medien gemeint, mit denen und durch die das Subjekt sich lernend mit den Sachverhalten und Begebenheiten in der äußeren und inneren Welt in ein neues Verhältnis zu setzen vermag. Dabei kann es sich um formale, non-formale oder informelle Lern- bzw. Bildungsformen handeln.

Gewissermaßen unterhalb dieses sehr weiten Begriffsverständnisses versammelt der erste Thementeil erziehungs- und bildungstheoretische Beiträge, die sich im Spannungsfeld zwischen einem engeren und einem weiteren Begriffsverständnis bewegen. So werden Bildungsmedien in Lehr-Lernkontexten in den Blick genommen und hierbei Fragen zu ihrer didaktischen Funktion, zu der Entwicklung von und zur Arbeit mit (schulischen) Bildungsmedien erörtert (*Benner*). Angesichts

der vorfindbaren Unbestimmtheit des Wortes „Bildungsmedien“ folgen aus allgemeinpädagogischer Perspektive begriffstheoretische Überlegungen, in denen der Versuch einer systematischen Klärung desselben unternommen wird (*Schmid*). In kritischer Abgrenzung gegenüber einem in der Mediendidaktik zu eng und verkürzt verwendeten Begriff des Bildungsmediums wird der Medienbegriff anthropologisch und bildungsphilosophisch in seinem inneren Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff reflektiert und auf dieser Basis der Begriff des Bildungsmediums bestimmt (*Pollak*).

## 2 Analoge Bildungsmedien

In diesem Abschnitt liegt das Augenmerk auf analogen historischen und zeitgenössischen Bildungsmedien, wobei hier „analog“ ganz allgemein in Abgrenzung zu „digital“ und „elektronisch“ verstanden wird. Diese analogen Bildungsmedien – vorrangig in schriftlicher, bildhafter, aber auch in mündlicher Form – werden aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven betrachtet.

Die lange Geschichte der schriftlichen Bildungsmedien, zu deren endgültigem Durchbruch die Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg führte, wird in den Beiträgen sichtbar, die sich bedeutenden Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts zuwenden. So wird die bildende und bildungsmediale Wirkung der Reformation sowie des *Kleinen* und *Großen Katechismus* (*Oberdorfer*) und von allgemeinbildenden Büchern nach der *Pampaedia* des Johann Amos Comenius erörtert (*Lischewski*).

Das persönliche schriftliche Medium – der Brief – wird ebenfalls hinsichtlich seiner Eignung für Erziehung und Bildung betrachtet (*Schütze*).

Mit einem speziellen Schrifttum, den Lexika, Hand-, Lehr- und Studienbüchern, die nach Ludwik Fleck ein wichtiges Merkmal eines wissenschaftlichen Denkkollektivs darstellen, befasst sich eine Reihe von Beiträgen aus erziehungswissenschaftlicher und wissenschaftstheoretischer Perspektive. Es werden für den akademischen Nachwuchs konzipierte Textausgaben und Quellentextsammlungen hinsichtlich ihrer didaktischen Aufbereitung in den Blick genommen (*Antoni & Schotte; Balcke & Schulz-Gade*). Auch im Epilog dieses Bandes bildet der didaktische Aspekt den zentralen Bezugspunkt der Auseinandersetzung mit einem Lehrbuch, das von der hier Geehrten verfasst wurde (*Cleppien*). Historische pädagogische Enzyklopädien (*Coriand*) und neuere Nachschlagewerke (*Baumann & Hain*) werden im Kontext der Disziplinentwicklung untersucht. Erziehungs- und Bildungstheorien bzw. (erziehungs-)wissenschaftliche Theorien stehen in den Untersuchungen zeitgenössischer pädagogischer Lehrbücher und Einführungswerke im Fokus (*Mayer; Siegel*). Dass eine andere Form von Lehrbüchern – Sprachlehr-

bücher – auch bestimmte Vorstellungen sozialer Wirklichkeit transportiert, zeigt eine Analyse von Finnisch-Lehrwerken (*Wessel*).

Bildungsmedien, in denen vornehmlich Bilder eine vermittelnde Rolle einnehmen, stellen den Gegenstand weiterer, sehr unterschiedlich angelegter Untersuchungen dar: so die literaturwissenschaftliche Sicht auf die Bilderbücher und Fibeln von Tom Seidmann-Freud (*Bannasch*), die Analyse einer italienischen Kinderzeitschrift hinsichtlich der vermittelten Bilder vom Fernsehen (*Polenghi*) sowie die Betrachtung des druckgraphischen Werks von Daniel Nikolaus Chodowiecki im Kontext der Sammlung des Friedrich Eberhard von Rochow (*Schmitt*).

Ebenfalls sind in dieser Rubrik Beiträge enthalten, die das bildende Potenzial von Zeitzeugnissen und Zeitzeugenschaft thematisieren, wie die Egodokumente von Täter\*innen in der NS-Zeit in Lehr- und Lernmaterialien der Holocaust Education (*Streng*) und die Erinnerungen eines moralischen Zeugen an die Heimerziehung der 1960er- und 1970er-Jahre als „mündlich erfragtes“ Zeugnis (*Eberle*).

### 3 Elektronische Bildungsmedien

Wer sich gegenwärtig mit dem Thema des vorliegenden Bandes befasst und nach aktuellen Beiträgen hierzu recherchiert, stößt unweigerlich auf solche zur Kategorie elektronischer, vor allem digitaler Bildungsmedien. Letzterer Befund kann einerseits mit der Corona-Pandemie in Verbindung gebracht werden, durch welche der Bedarf an pädagogischen Vermittlungsoptionen, die ohne eine direkte Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden auskommen, noch einmal in den Fokus all derer gerückt wurde, die mit den Vollzügen institutionalisierter Erziehung und Bildung befasst sind. Andererseits und bereits länger anhaltend sind hierfür die Debatten um Notwendigkeit und Verzug eines Ausbaus der Digitalisierung von Bildungsangeboten aller Art, insbesondere aber im Kontext schulischen Unterrichts, als ursächlich anzusehen. Durch einen Ausbau der Digitalisierung und den damit einhergehenden Zugewinn an didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten könne, so die Erwartungshaltung, nicht zuletzt die Effektivität von Bildungsmedien deutlich gesteigert werden. Auch im vorliegenden Band sind einige Beiträge versammelt, die sich mit Fragen befassen, die in diesem Kontext aufkommen. Dazu zählen Fragen nach den didaktischen Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Bildungsmedien in unterschiedlichen Feldern, in denen Lernprozesse angeregt werden sollen – im schulischen (*Menzel, Schilling & Hartinger*), universitären (*Ballis*) oder Unternehmenskontext (*Bucher & Neumann*) –, aber auch Fragen nach den Charakteristika digitaler Bildungsmedien (*Heiland; Ott*) sowie nach kritischen Folgen, welche eine zunehmende Digitalisierung, die zudem durch die Corona-Pandemie enormen Nachdruck erfahren hat, haben kann – beispiels-

weise hinsichtlich einer Verflachung der theoretischen Reflexion von Bildung sowie einer drohenden Ökonomisierung des Bildungswesens (*Nikolai, Büchner & Sentgerath*). Darüber hinaus umfasst dieses Kapitel Beiträge, die sich mit der Konzeption elektronischer Bildungsmedien und den an diese gerichteten Vermittlungsansprüchen in früheren Epochen befassen. Da sie einerseits die jeweiligen Bildungsmedien – das Radio (*Link*), den Film (*Hoffmann-Ocon; Benecke*) und das Fernsehen (*Wiater*) – in ihren jeweiligen historischen Entstehungskontexten beschreiben, andererseits aber auch immer wieder systematische Bezüge zu einer allgemeinen Objektbestimmung derselben herstellen, können sie als Darstellungen unterschiedlicher Stationen des Werdegangs der Umsetzungsmöglichkeiten und des Reflexionsniveaus der bildungsmedialen Gegenwart verstanden werden.

#### 4 Räume und Inszenierungen als Bildungsmedien

Schon von seinem Ansatz her führt dieser Abschnitt ins Räumlich-Gegenständliche und kann so von der gegenwärtigen Corona-Pandemie nicht unberührt bleiben. Deren Auswirkungen sind hier in ihrer die Bildungsvermittlung teilweise einschränkenden, zum Teil aber auch befruchtenden Weise besonders präsent. Häufig werden konkrete Beispiele mit vor allem haptischer, multisensorischer Qualität wie Ausstellungen oder Installationen auf ihre Eigenschaft als Bildungsmedium hin analysiert und als solche in größere geografische, zeitliche und wissenschaftstheoretische Zusammenhänge eingeordnet (*Richter*). Doch beschränken sich die Untersuchungen von Orten und Inszenierungen keineswegs auf reale Gegebenheiten, sondern transzendieren diese und beleuchten in einem bewusst weiten Verständnis von Bildungsmedien auch deren immaterielle Seite (*Metzner*). Bereits das Thema Schulmuseum zeigt die mögliche Breite der Themenbehandlung in bildungstheoretischer wie kulturhistorischer Sicht von ganzheitlichen didaktischen Zugängen bis hin zum Bildungswert an sich (*Depaepe; Tosch*). Der hier u.a. betonte nicht-utilitaristische, nicht planbare Effekt von Bildungsprozessen wird auch bei der Untersuchung neuerer Phänomene wie verschiedenen Pop-ups, z.B. in Form von Flashmobs, deutlich, wo im spielerischen Umgang beim informellen Lernen auch didaktisches Potenzial für intendiertes Lernen ohne vorbestimmten Adressat\*innenkreis aufscheint (*Meilhammer*). Die hier mit Hilfe digitaler Mittel erreichte Entgrenzung – nicht nur – von Räumen weist auf eine „Entgrenzung des Pädagogischen“ und neue damit verbundene Forschungsdesiderate hin. Die aufgezeigte Nähe zur Erlebnispädagogik rückt die Forderung nach normativer Orientierung und der Berücksichtigung des humanistischen Menschenbilds in den Vordergrund (*Bous*). Wird schließlich die Atmosphäre im übertragenen Sinn als

Bildungsmedium anerkannt, kann sie auf dieser Basis Lösungsansatz für aktuelle Krisen im Anthropozän sein (*Voigt*).

Die Offenheit der Autor\*innen, in einen Dialog zu treten und an ihrem jeweiligen Forschungsprozess teilhaben zu lassen, verdeutlicht die Faszination der Beschäftigung mit Bildungsmedien in ihrer ganzen Breite und stimuliert die geforderte Reflexion mit dem immanenten Anspruch, bildend tätig zu werden.

Das Zustandekommen eines jeden Sammelbandes verdankt sich dem Engagement verschiedener Beteiligter. Daher möchten die Herausgeber\*innen folgenden Personen ihren besonderen Dank aussprechen: allen voran den Autor\*innen, die sich an der Idee einer Festschrift für Eva Matthes von Anfang an interessiert gezeigt und uns trotz aller Pandemie-bedingten Herausforderungen ihre Beiträge ausnahmslos fristgerecht zur Verfügung gestellt haben. Hierzu zählen auch die Autoren der beiden persönlichen Grußworte, Prof. Dr. Max Liedtke und Andreas Klinkhardt; letzterem ist darüber hinaus für sein großes Entgegenkommen in allen verlagsbezogenen Fragen sowie bei der Erstellung und Finanzierung des Bandes zu danken. Unserer Kollegin Ute Witt danken wir ganz herzlich für die aufwendige und individuelle Gestaltung des Buchcovers.

Wie es ein geflügeltes Wort zum Ausdruck bringt, „kommt“ bei vielen guten Erfahrungen im Leben „das Beste zum Schluss“; in diesem Sinne möchten wir uns abschließend ganz besonders bei Sylvia Schütze für ihren unermüdlichen Einsatz und ihre große Unterstützung bei dem nunmehr vorliegenden gemeinsamen Projekt bedanken!

## Literatur

- Balcke, D. & Matthes, E. (2017). Kostenlose Online-Lehrmaterialien von Unternehmen – Exemplarische Analysen. In C.-C. Fey & E. Matthes (Hrsg.), *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER)* (S. 67–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fey, C.-C. (2015). *Kostenfreie Online-Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbart, J.F. (1982/1806). Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Grundschriften* (2. Aufl.) (S. 9–155). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Matthes, E. (2018). Herbarts Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. In K. Grundig de Vazquez & A. Schotte (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht – Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik* (S. 53–65). Paderborn: Schöningh.
- Matthes, E. & Fey, C.-C. (Hrsg.). (2017). *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., Heiland, T. & v. Proff, A. (Hrsg.). (2019). *Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER). Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., Siegel, S.T. & Heiland, T. (Hrsg.). (2021). *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, D. (2014). *Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktichtung und empirische Nutzungsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.





# **Erziehungs- und bildungstheoretische Reflexionen zu Bildungsmedien**



*Dietrich Benner*

## **Bildungsmedien als Mittler in edukativ unterstützten Bildungsprozessen**

### **Eine Problemskizze aus erziehungs- und bildungstheoretischer sowie didaktischer und kompetenztheoretischer Sicht**

„Ein Bildungsmedium ist ein Medium, das etwas didaktisch aufbereitet zeigt, das jemand lernen, begreifen, verstehen, anwenden oder üben soll. Ein Medium kann (in Teilen) als Bildungsmedium fungieren, wenn es von jemandem in didaktischer Weise zur Vermittlung von etwas verwendet wird.“

Das dem Beitrag vorangestellte Zitat stammt aus einem Seminarpapier, das Eva Matthes gemeinsam mit Augsburger Studierenden erarbeitet hat. Es wurde im Einladungsschreiben an die Autorinnen und Autoren der Festschrift verwendet, um die Themensuche und -findung zu fokussieren, und hat die folgenden in drei Abschnitte gegliederten Überlegungen wesentlich mit inspiriert. Der erste Abschnitt expliziert an dem Zitat elementare Unterscheidungen, die für Erziehungs- und Bildungsprozesse generell und für Bildungsmedien in besonderer Weise bedeutsam sind. Der zweite legt die Unterscheidungen auf Probleme der Entwicklung, der Arbeit mit und der Evaluation von Bildungsmedien aus und zeigt, wie schwierig und anspruchsvoll die Entwicklung qualitativ hochwertiger Bildungsmedien ist. Der dritte geht auf das Fehlen geeigneter Bildungsmedien während der Covid-19-Epidemie ein und stellt die Frage, ob sich Bildungsmedien nicht nur für erziehenden und bildenden Unterricht, sondern auch für die anderen in den elementaren Unterscheidungen angesprochenen Formen pädagogischen Handelns entwickeln lassen.

## **1 Grundlegende Unterscheidungen in der von Eva Matthes mit Studierenden erarbeiteten Definition von Bildungsmedien**

Das vorangestellte Zitat besteht aus zwei Sätzen, die zwei Folgerungen nach sich ziehen. Im ersten Satz heißt es, Bildungsmedien sind „didaktisch“, d.h. zum Zwecke von Lehren und Lernen „aufbereitete“ Medien, die etwas „zeigen“, das „jemand lernen, begreifen, verstehen, anwenden oder üben“ soll. In ihm ist von „jemand“ und „etwas“ in mehreren Bedeutungen die Rede. Ein für Lehren im Unterricht aufbereitetes Etwas kann von Lernenden dadurch angeeignet werden,

dass ein Bildungsmedium zwischen einem Lehr- und einem Lernobjekt vermittelt. Dem doppelten Jemand korrespondiert also ein zweifaches Etwas, das einmal als Sachverhalt einer didaktischen Bearbeitung und ein anderes Mal als Sachverhalt einer bildenden Aneignung vorgestellt wird. Das didaktisierte Etwas bringt nicht schon das anzueignende Etwas hervor. Lehrende und Lernende handeln im Unterricht nicht gleichsinnig ko-aktiv und ko-konstruktiv. Die Tätigkeiten, die sie vollziehen, unterscheiden sich ebenso wie die Sachverhalte, die durch die Tätigkeiten bearbeitet und hervorgebracht werden. Damit Unterricht gelingt, muss es zu einem Zusammenspiel von Lehren und Aneignen kommen, das weder durch Lehren noch durch Lernen und auch nicht einfach durch beide zustande kommt.

Im ersten Satz ist noch nicht geklärt, wie didaktisch aufbereitete Bildungsmedien entstehen und wie sie ihre Funktionen, Lehrmedien zu sein und zu Lernmedien zu werden, erfüllen. Dieser Frage wendet sich der zweite Satz zu. Er stellt fest, Bildungsmedien könnten aus „Teilen“ allgemeiner Medien gewonnen werden, die jemand auswählt und verwendet, um jemand anderem etwas lehrend mit einer Wirksamkeit für Lernen, Begreifen, Verstehen, Anwenden und Üben nahezu-bringen. In Medien bereits vorgängig erfasste Weltinhalte werden dieser Aussage zufolge dadurch zu solchen in Bildungsmedien, dass sie in Lehr- und Lernmittel transformiert werden. Die Transformation eines Mediums in ein Bildungsmedium muss also zweifach erfolgen. Das Medium muss in ein Bildungsprozesse edukativ anregendes und unterstützendes Lehrmittel und in ein Bildungsmedium überführt werden, das bildende Wechselwirkungen zwischen Lernenden und Lernmittel absichert. Aus einem Medium wird erst ein Bildungsmittel, wenn beide Transformationen gelingen. Zur lehrend-vermittelnden Transformation muss eine lernend-vermittelte aneignende Transformation hinzutreten. Beide gilt es so miteinander abzustimmen, dass im Unterricht die lehrende Vermittlung in eine lernende Aneignung übergeht.

Das leitet zu zwei in den beiden Sätzen angelegten, aber noch nicht explizierten Folgerungen über. Sie lassen sich nicht im Sinne eines logischen Syllogismus aus den Sätzen selbst entwickeln, sondern beziehen sich auf Übergänge von lehrender Vermittlung in lernende Aneignung und von diesen in ein Weiterlernen oder auch Umlernen (vgl. Meyer-Drawe, 1986), das nicht mehr edukativ unterstützt werden muss und ohne eine erneute didaktische Aufbereitung von Medien von-stattgeht. In gelingenden unterrichtlichen Lern- und Bildungsprozessen treten Lernende und Weltinhalte in eine Wechselwirkung, die edukativ stimuliert und durch lehrende Hinweise vorbereitet wird, dann aber Bildungsprozesse freisetzt, die über unterrichtliche Lehr-Lernprozesse hinausführen und in Bildungsprozesse jenseits der Erziehung übergehen. Fremdunterrichtung geht auf diese Weise in eine Selbstunterrichtung über, für welche die Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernmedien nicht mehr maßgeblich ist. An die Stelle von Bildungsmedien, die zum Zwecke des Lehrens und Lernens aus allgemeinen Medien extrapoliert

werden, treten nun wieder Medien, die zwischen Menschen und Sachverhalten vermitteln, ohne dass die Vermittlung didaktisch konzipiert und durch einen erziehenden und bildenden Unterricht abgesichert werden muss.

Das leitet zu einer weiteren Folgerung über. Sie bezieht sich auf den Raum, in dem Bildungsmedien aus Medien zusammengestellt und, nachdem sie ihre erziehende und bildende Wirksamkeit entfaltet haben, wieder zu allgemeinen Medien werden. Das gelingt nur, wenn der didaktische Raum zugleich als ein transformatorischer Raum für die Überführung von Medien in Bildungsmedien und ein transitorischer Raum für eine auf den Unterricht folgende Rückkehr in Erfahrungs- und Umgangsfelder vor und jenseits der Erziehung konzipiert wird. Die Möglichkeit, Medien in Bildungsmedien zu transformieren, hängt davon ab, dass aus unterrichtlichen Bildungsmedien wieder allgemeine Medien der Kommunikation werden und Unterricht an ein Ende gelangt, mit dem edukativ unterstützte Bildungsprozesse in Bildungsprozesse jenseits der Erziehung übergehen.

In transformatorischen und transitorischen Räumen, die das leisten, wird eine vorgefundene Alltagswirklichkeit auf Zeit verlassen und ein ästhetisch-theoretisches Experimentierfeld betreten, in dem Sachverhalte, die sich im alltäglichen Zusammenleben der Generationen nicht von selbst erschließen, künstlich und kunstvoll vermittelt und angeeignet werden. Zu dem, was nur so erschlossen und gelernt werden kann, gehört seit ihren Anfängen die Schrift, deren Vermittlung und Aneignung schon abgeschlossene Lehr-Lernprozesse im Erlernen einer Muttersprache voraussetzt. Um sich die Schriftsprache anzueignen, müssen Lehrende und Lernende den Raum mündlicher Kommunikation verlassen und den Raum einer sprachlich durch Zeichen artikulierten und vermittelten Welt betreten, in dem schriftsprachlich kommuniziert wird. Zu Sachverhalten, die auf solche Vermittlung und Aneignung angewiesen sind, gehören auch das arithmetische Rechnen und das geometrische Zeichnen sowie bestimmte Formen der Leibesbildung und der musikalischen Bildung, die schon Aristoteles den lehrend und lernend zu vermittelnden Bildungsgütern zugeordnet hat (siehe die Ausführungen im 8. Buch der *Politik* des Aristoteles; vgl. Benner, 2020, S. 43–57, 82–92). In Neuzeit und Moderne sind in das von ihm beschriebene Curriculum weitere Gegenstände aufgenommen worden, die auf eine schriftsprachliche Vermittlung angewiesen sind: die in einer historischen Gegenwart vergessene und im unmittelbaren Zusammenleben der Generationen nicht tradierbare Geschichte, wie z.B. die der Berliner Mauer während der Zeit der deutschen Teilung, oder die in der verwissenschaftlichten Welt nicht selbstevidenten Anfangsgründe der rechnenden Wissenschaften, die bis in frühe Mathematisierungen von Raum und Zeit im alten Ägypten zurückreichen, oder die Aneignung fremder Sprachen und Kulturen, die unmittelbar lebensweltlich nicht zugänglich sind.