

---

**Themenheft Nr. 29: Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin.**

Hrsg. v. Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz und Alessandro Barberi.

## **Mobilität - Innovationsanlässe für Pädagogik und Medienpädagogik in einer *disparaten* Kultur**

Ben Bachmair

### **Zusammenfassung**

*Mobilität ist sowohl die im Alltagsleben etablierte individualisierte, massenmediale Mobilität von Handy und Internet als auch die Mobilität von globaler Flucht und Migration, die Europa aktuell in einen Krisenmodus stürzt. Diese Formen von Mobilität sind dynamische Elemente einer Kultur, die sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass die Menschen kulturelle Kohärenz in ihren Lebenszusammenhängen selber herstellen müssen. Nach einer Erläuterung, was mit dem Begriff der disparaten Kultur gemeint ist, folgt eine Diskussion, welche Aufgaben und Optionen für Pädagogik und Medienpädagogik in unserer disparaten Kultur entstanden sind. Dazu werden die beiden Formen von Mobilität mit dem Gedanken der Kontexte und dem der kulturellen Ressourcen verbunden. Als didaktische Schlussfolgerung ergeben sich daraus Szenarien für den Zweitspracherwerb in Schulen. Von zwei praktischen Beispiele wird berichtet. Der dritte Teil stellt die notwendige pädagogische Selbstreflexion in die Tradition der Hermeneutik und schlägt vor, sie als Reflexion in Kontexten zu bestimmen. Dabei steht die Frage nach muslimischer Pädagogik und ihre Reaktion auf die Migration von Muslimen im Vordergrund. Leitend ist dabei die Vorstellung von Citizenship als Ziel für Identitätsentwicklung, die in ein Pilotprojekt in einem muslimisch geprägten Londoner Stadtteil eingeht, um soziales Lernen mit aktuellen mobilen Kulturrressourcen, konkret ist es das Handy, mit dem Zweitspracherwerb zu verbinden.*

### **Mobility – innovative impulses for pedagogy and media education in a disparate culture**

#### **Abstract**

*Mobility comprises the individualized mobility of mass communication which is established in everyday life by mobile devices and Internet, furthermore the mobility of refugees and global migration which is currently pushing Europe among others into a mode of crisis. These forms of mobility are dynamic elements of a culture characterized by the fact that people have to produce cultural coherence for the structural conditions of their lives. After explaining what is meant by the concept of a disparate culture, a discussion follows about the tasks and options for pedagogy and media pedagogy which emerge in a disparate culture. To achieve this, the two forms of mobility are linked to the concepts of contexts*

*and cultural resources. The draft of two scenarios for second language learning in schools tries to make concrete the theoretical consideration on mobility, contexts and cultural resources. The third part introduces the necessary pedagogical self-reflection in the tradition of hermeneutics and proposes to classify hermeneutics as reflection in contexts. This focuses to Muslim education and educational responses to the migration of Muslims. The concept of citizenship should give the guidelines for the development of the identity of children and young people. A pilot project in a neighbourhood of London with a Muslim cultural orientation tries to make concrete how citizenship as educational objective enhances as well social learning with current mobile cultural resources, specifically the mobile phone, as it supports the second language acquisition.*

### **Definition von Pädagogik in unserer *disparaten* Kultur**

Als erste Annäherung an Pädagogik empfiehlt sich, Pädagogik als Kulturwissenschaft zu sehen, die Persönlichkeitsentwicklung und Lernen als kulturell definierten Bildungsprozess in einer sich im Generationenzusammenhang verändernden Gesellschaft sieht. Die Stichworte Persönlichkeitsentwicklung und Bildung sind theoretisch vielfältig diskutiert. Da es hier darum geht, sich an unsere aktuelle gesellschaftliche Situation anzunähern, richtet sich die folgende Skizze nur auf den Gedanken der Aneignung kultureller Objekte. Hilfreich, um die Entwicklung der Menschen zu verstehen, ist die Humboldtsche Tradition (1792/2002) aus der Aufklärungszeit der Französischen Revolution: Menschen entwickeln sich, indem sie sich die vorfindlichen Objekte menschlicher Gestaltung in der ihnen vorgegebenen Kultur aneignen. Kultur ist dabei ein der Kindergeneration vorgegebener dynamischer Rahmen mit typischen gesellschaftlichen Strukturen, Handlungskompetenzen sowie Handlungsoptionen («Agency») und mit etablierten sozialen Praktiken. Dieser Verweis auf die Dynamik von Kultur greift das Structuration Modell von Antony Giddens (1984) auf. Hier lohnt sich ein weiterer, wenn auch nicht unangefochtener gedanklicher Schritt. Nimmt man die Analyse der Persönlichkeitsentwicklung im Zivilisationsprozess von Norbert Elias (1980) aus den 1930er Jahren hinzu, dann ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung immer ein Bildungsprozess, der mit der Aneignung kultureller Objekte wie z. B. Medien dann auch soziale Strukturen, Handlungsoptionen und soziale Praktiken einer subjektiven Dynamik unterwirft. Das ist eine Dynamik, die diese Strukturen stützt oder destabilisiert. Für Norbert Elias geht diese Dynamik nicht von Verursachern aus, sondern von der Aneignung der kulturellen Objekte des Alltags wie Messer und Gabel, oder, heute, von der Nutzung individualisierter, digitaler, mobile Endgeräte wie dem Handy. Die Perspektive auf den Alltag und seiner kulturellen Objektivationen wie Messer und Gabel als Instrumente des Essens führt bei Norbert Elias zur Idee, dass der Zivilisationsprozess, pädagogisch ist dazu zu ergänzen, dass Bildung «Verflechtungsprozesse» sind (Elias 1980, 314). Bildungsprozesse im Prozess

der Zivilisation sind nicht gezielt geplant oder gezielt herbeigeführt; sie entstehen vielmehr im Gefüge von gesellschaftlichen Strukturen, Handlungsoptionen (Agency) und Praktiken, so die Giddensche Terminologie des Structuration Modells (Giddens 1984).

Aus dieser Unbestimmtheit folgt für Pädagogik die Aufgabe zur Kulturanalyse. Mein aktueller Vorschlag dazu ist, Bildung in unsere *disparate* Kultur einzuordnen. Einordnen ist ein analytischer wie kritischer Prozess. Ein wesentliches Merkmal unserer disparaten Kultur ist Mobilität, sowohl digitale, individualisierte Mobilität wie die des Handys als auch die Bevölkerungsmobilität von Migration und Flucht.

*Kulturanalyse – die Frage, was disparate Kultur heisst?*

Was heisst *disparate*<sup>1</sup> Kultur als Charakteristik der aktuellen Situation und was bedeutet das für Pädagogik? Pädagogik als Kultur- und Bildungswissenschaft konstituiert sich aktuell vor allem in der Auseinandersetzung mit Ungewissheiten und ohne Passung der gesellschaftlichen Elemente von Strukturen, Handlungsoptionen und Praktiken. Damit verblässen nicht nur alte Gewissheiten, was, verallgemeinernd formuliert, ein Prozess der Detraditionalisierung ist. Vor allem ergibt sich die Ungewissheit daraus, dass unsere Kultur aus Elementen «besteht», die «irgendwie» nicht mehr zusammenpassen. Kultur wird sozusagen zum *Puzzle* von Strukturen, Praktiken and Handlungsoptionen, das wir nicht mehr zu einem generell gültigen oder generell akzeptierten Bild zusammenfügen können. Stattdessen muss jeder mit hohem sozialen Risiko das Kultur-Puzzle selber zusammensetzen.

Der Soziologe Zygmunt Bauman hat Anfang der 2000er Jahre von «Liquid Modernity» gesprochen. In der gleichen Zeit verwies Ulrich Beck (Beck et al. 1994, 2004) auf die Entgrenzung gesellschaftlicher Strukturen, zuvor auf die Individualisierung gesellschaftlicher Risiken (Beck 1986). Die mit diesen oder ähnlichen Begriffen und Metaphern diskutierten Phänomene fasse ich mit dem Begriff *disparat* zusammen. Damit meine ich, dass alte Gewissheiten nicht nur verblässen, sondern dass unsere Kultur individuell riskant von den Mitgliedern unserer Gesellschaft zusammengefügt werden muss, wobei der jeweilige Geltungsraum begrenzt ist.

Mobilität gehört zu den Puzzle-Elementen unserer disparaten Kultur. Dabei ist Mobilität mit dem auf Individualisierung angelegten Auto immer noch prägend, auch für die aktuelle Weiterentwicklung im Kontext der Digitalisierung, die uns das Handy im Internet beschert hat. Die Entlokalisierung der Bevölkerung ist eine weitere Form. Die Arbeitswanderungsbewegung der Pendlerströme mit Bi-Lokalität ist für uns dagegen eher unauffällig, weil normal. In der Form der globalen Migration führt die Entlokalisierung jedoch aktuell zu erheblichen bis radikalen gesellschaftlichen

---

1 Duden online: *disparat* = ungleichartig; nicht zueinanderpassend. Synonyme: entgegengesetzt, konträr, polar, ungleich, unterschiedlich, verschieden.

Spannungen. Mobilität mit seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen, wie gesagt, digital oder als Wanderungsbewegung von grossen Bevölkerungsgruppen, ist sowohl Folge als auch dynamischer Teil einer Detraditionalisierung im Prozess der Globalisierung. Zum Disparaten unserer Kultur gehört die Durchdringung von digitaler und Bevölkerungs-Mobilität, ebenso wie die Globalisierung mit massenmedialer Diskursen vom offenen Typ von Facebook oder dem gruppenspezifischen von WhatsApp. Dazu gehört die globale, zweckrationale Konsumorganisation vom Typ *Amazon* ebenso wie das zweckrationale Lernen der sogenannten Wissensgesellschaft. George Ritzer hat diese der Ökonomie entlehnte Modelle schon 1993 als «McDonaldization of Society» charakterisiert. Der norwegische Anthropologe Thomas H. Eriksen beschreibt allgemein Strukturen der Globalisierung u. a. mit «Disembedding» (Eriksen 2007, 15 ff.), mit Mechanismen wie Distanz und Abstraktion mit den Koordinaten von Zeit und Temperatur, mit Geld als Kommunikationsmittel, sowie mit Beschleunigung («acceleration», ebd., 33 ff.), die sich aus einer Raum-Zeitverdichtung oder medialer Informationsbeschleunigung ergeben.

### **Mobilität, Kontexte, Kulturressourcen: pädagogische Annäherung an unserer disparaten Kultur**

Die Frage stellt sich, wie Pädagogik als praktische Kulturwissenschaft sich im disparaten Feld der Kultur verortet und die Kinder und Jugendlichen in ihrer lernenden Entwicklung unterstützt. Es geht darum, praktische pädagogische Chancen in den kulturellen Puzzle-Elementen zu entdecken. Eine uns aus Schule und Erwachsenenbildung bekannte Antwort ist die der *Wissensgesellschaft* mit der Ökonomisierung von Bildung. Andere pädagogische Optionen zeigen und öffnen sich, wenn man die aktuellen Formen von Mobilität, die der digitalen Mobilität und die der Bevölkerungsmobilität, untersucht. Dabei zeigen sich auch neue und virtuelle Formen von Räumen mit Entwicklungschancen und Entwicklungszwängen für Kinder und Jugendliche. Es ist sinnvoll bei diesen virtuellen Räumen von Kontexten zu sprechen und nach deren praktischen Chancen und Lernoptionen zu fragen (Rummler 2014). Zudem empfiehlt es sich, Medien und deren neue multimodalen Repräsentationsformen als Kulturressourcen zu sehen und zu überlegen, wie diese die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Hierzu werden zwei Beispiele zum Deutschunterricht für Migranten in einer Mittelschule und einer Grundschule skizziert, die mit dem Gedanken von Smartphones und Tablets als mobilen und globalen Kulturressourcen in Lernkontexten arbeiten. Dabei erkunden Kinder und Jugendliche in Partnerarbeit mit Smartphone und Tablet die sichtbare Sprache in der Lebenswelt des Konsums. Lernkontexte entstehen mit mobilen Endgeräten, indem die Kinder und Jugendlichen Schule und Einkaufszentrum, Nachbarschafterskundung und Konsumobjekte in der Familie fotografierenden und tippend verbinden. Dazu gehört

auch die Partnerarbeit mit den Funktionen wie *Whatsapp* oder *BookCreator* der mobilen Endgeräte als wichtiges Kontext-Element des sozialen und sprachlichen Lernens.

### ***Überlagerung von individualisierter, digitaler Mobilität und Bevölkerungsmobilität als Teildynamik der Globalisierung***

Eine Kerndynamik unserer disparaten Kultur ist die der Mobilität, bei der sich, wie gesagt, aktuell individualisierte, digitale Mobilität und Bevölkerungsmobilität der Migration und Flucht überlagern. Mobilität hat zu einer breiten theoretischen Argumentation geführt und sich zu einer Art Paradigma verdichtete (Sheller 2014, Urry 2007, Endres et al 2016). Mobilität war schon mit der Veralltäglichen des Autos identitätsprägend für unsere aktuelle Kultur. Die individuelle Verfügung über den geografischen Raum mit dem Auto und die Verfügung über Systemstrukturen prägten den Sozialraum des Konsums, der sich dann mit der Massenkommunikation des Fernsehens verband (Bachmair 1991, 1993). In dieser Logik von Mobilität und Konsum entstand die digitale Virtualisierung mit neuen Raum-Formen wie nutzergenerierten Kontexten (Seipold 2014) vom Typ YouTube oder Whatsapp. In der Folge der aktuellen politisch kulturellen Verwerfung überlagert sich die Virtualisierung von Mobilität und Kommunikation mittels mobiler, digitaler Endgeräte mit den konkret wandernden Menschen. Die Bilder dazu sind uns vertraut. Sie zeigen z. B. eine Migrantin mit Handy am Strassenrand sitzend mit der Unterschrift: «Handys sind für Flüchtlinge kein Luxus» (Meyer 2015). Oder, zwei junge Männer nebeneinander auf einem Feldbett in einer Massenunterkunft konzentriert in ihr jeweiliges Handy schauend mit der Unterschrift: «Smartphones sind für Flüchtlinge oft unverzichtbar» (Lewandowski 2016). Der Migrant mit seinem Handy steht als Metapher für die Verbindung beider Mobilitätsformen. Es fehlen jedoch verbindende pädagogische Ideen, obwohl mit der Arbeitsmigration schon in der 2. und 3. Generation kulturell divergente Erziehungspraktiken wie die der muslimischen Erziehung in Europa Normalität sind. Diese Normalität ist uns pädagogisch gesehen jedoch weitgehend fremd. Fremd ist der Bildungspraxis der Schule auch die im Alltag als selbstverständlich wahrgenommene globale, digitale, individualisierte Mobilität mit Handy im Rahmen einer individualisierten, ubiquitären, systemisch organisierten Kommunikation. Pädagogisch gesehen beinhaltet diese Überlagerung die Chance, die mit der Bevölkerungswanderung verbundene Kulturdifferenzen bewusst zu machen. Das Handy wird zur Option, sich als Migrant nicht nur in der neuen kulturellen Diaspora einzurichten, sondern in der neuen Lebenswelt «mediatisiert» und «kommunikativ zu vernetzen» (Hepp et al 2011, 27 ff. und 75 ff.), was hilft, die Sprachkompetenz in der Zweitsprache mit dem «alltagsweltlichen Sprachgebrauch» (Hepp et al 2011, 85 ff.) zu verbinden.

### ***Neue Kontexte als Handlungs- und Lernoptionen***

Dabei gibt es für Pädagogik unter anderem zwei wichtige Entwicklungsanstöße. Das sind zum einen die auf Mobilität anlegten neuen globalen Kulturreourcen. Zudem sind es flexible Kontexte, die den Charakter von Räumen haben. Ein wichtiger Beitrag zum Thema der Kontexte aus semiotischen Sicht stammt von Dourish (2004), der Kontext als Phänomen der Repräsentation, also des Darstellens, mit folgenden Ausprägungen sieht: A context is «relational property between objects or activities». It is «defined dynamically». Context is «an occasioned property» and «arises from the activity» (Dourish 2004, 5).

In diesen Kontexten als neue Räume entsteht als hermeneutische Aufgabe für Pädagogik, sich dieser Kontexte bewusst zu werden sowie deren praktische Zielsetzung und Legitimation zu bedenken. Das praktische Beispiel hierzu ist der Spracherwerb im Prozess der Migration mit neuen «Aneignungskontexten» (Hepp et al. 2011, 73 ff.:). Moser et al. (2008, 228) verweisen auf «verkörperlichte Identiträume». Theoretisch führen neue Aneignungskontexte im Prozess der Migration weg vom europäische Fremdsprachen-Modell des Gymnasiums und hin zum Lebenswelt-Modell des Situierten Lernens (Lave und Wenger 1991).

Ein weiterer Denkanstoss, der nahe an der traditionellen Medienpädagogik ist, kommt von der Unterhaltung mit der Möglichkeit der «Augmented reality», wie sie *Pokémon Go* (Götz et al. 2017), eine App von *Niantic, Inc.*, für Kinder und Jugendliche bietet. Auf den ersten Blick erscheint es einfach, was *Pokémon Go* liefert; nur ein Raum-Spiel, bei dem es darum geht, mit dem Handy in der eigenen Umgebung die bekannten Pokémon-Figuren aufzuspüren, was *Google Play* (2016) wie folgt beschreibt:

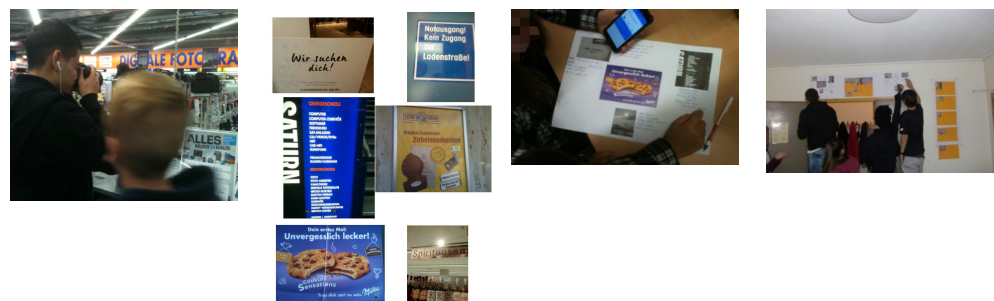
Bisaflor, Glurak, Turtok, Pikachu und viele andere Pokémon wurden auf dem Planeten Erde entdeckt! Nun hast du die Möglichkeit, die Pokémon überall in deiner Umgebung zu finden und zu fangen – also zieh dir die Schuhe an, geh nach draußen und erkunde die Welt. Du trittst einem von drei Teams bei und kämpfst mit deinen Pokémon an deiner Seite um Prestige und Besitz von Arenen. Die Pokémon sind da draußen und du musst sie finden. Läufst du in deiner Nachbarschaft herum, vibriert dein Smartphone, wenn sich ein Pokémon in der Nähe befindet. Ziele und wirf einen Pokéball... Du musst wachsam bleiben, sonst entkommt es vielleicht!

Das Thema Augmented Reality führt bei diesem scheinbar simplen Spiel jedoch zu einem Grundthema der mit der Renaissance begonnenen Moderne, mit dem in Frage steht, was Wirklichkeit ist und wie die Menschen in ihrem Erleben, in ihrer Wahrnehmung Wirklichkeit konstruieren. Die Renaissance bot eine Weltwahrnehmung, die die Distanz zur Welt mit Hilfe der zentralperspektivischen Konstruktion des Raumes förderte. Zu fragen wäre, ob mit Raumkonstruktionen wie der Augmented Reality von *Pokémon Go* der in der Renaissance begonnenen Konstruktionsprozess von Welt jetzt

mobil digital dekonstruiert wird. Dieser gedanklich weitgespannte Bogen enthält eine dramatische Komponente, die sich auflockern lässt. Dazu gehört, die Zentralperspektive der Raumkonstruktion wie die Kontextkonstruktion mit Smartphone und Internet im Sinne der Sozialemiotik als Aktivitäten der Menschen zu sehen, Bedeutung herzustellen (Kress 2010a, 2010b, Adami 2015, 2017). Die dabei wirksamen Kulturrésources – in der Renaissance waren es u. a. das gemalte Bild oder die Skulptur, heute sind es u. a. Smartphone und Tablet mit einer Fülle von Apps – prägen den Prozess der Bedeutungskonstitution. Es ist klar, dass bei den beiden folgenden beiden Beispielen der Erwerb von Deutsch als Fremdsprache unter Verwendung von mobilen Endgeräten anders abläuft – bildbezogenen, kommunikativer, öffentlicher - als mit Schulbuch und Arbeitsblättern.

### ***Spracherkundung in der neuen Lebenswelt als flexibler, lerngenerierter Kontext - Wórtersuche im Einkaufszentrum für ein Foto-Vokabelheft***

Die Idee, auch zum Erlernen der Zweitsprache mit jugendlichen Migranten und Flüchtlingen in die Lebenswelt eines Einkaufszentrums zu gehen und dort nach Wortmarkierungen zu suchen und diese mit dem Handy fotografisch zu fixieren, verbindet das Kontext-Spiel *Pokémon Go* mit der Spracherkundung im Einkaufszentrum. Ein anderer Kontext öffnete sich, als die Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Schulzeit die fotografierten Wörter über Whatsapp austauschten. Whatsapp ist ein kommunikativer Kontext, der den sozialen Bezug zwischen den schon in der deutschen Sprache etablierten Schülerinnen und Schülern als Lernpaten mit den Neuen verstärkt. Wie sah das Szenario aus? So erkundete eine Schülerinnen- und Schülergruppe einer Regelklasse einer Mittelschule mit Schülerinnen und Schülern einer sogenannten Übergangsklasse Wortmarkierungen in einem Einkaufszentrum. In der Übergangsklasse sind Schülerinnen und Schüler im Alter von ca. 14 bis 17 Jahren, die im Rahmen von Arbeitsmigration ihrer Eltern oder als Flüchtlinge gerade in Deutschland angekommen sind.



In Gruppen und unter Anleitung der Mitschülerinnen und -schüler als Lernpaten fotografierten die Schülerinnen und Schüler mit ihren Smartphones die ihnen aufgefallen



Wortmarkierungen, wählten mit Hilfe einer *Whatsapp*-Kommunikation ausserhalb der Schule aus diesem fotografieren Vokabular aus, brachen sie in die Ordnung eines Vokabelhefts, suchten dabei mit ihnen bekannten Internet-Apps nach Übersetzung in ihre Heimatsprachen und präsentierten ihre Vokabelauswahl (Bachmair 2015).

### ***Kulturressourcen und Bedeutungskonstitution***

Bei diesem Beispiel nutzen die Schülerinnen und Schüler ihre persönlich verfügbaren Kulturressourcen Handy, Whatsapp und Online-Lexikon, was bei einem Pilotprojekt möglich, im Routineunterricht jedoch eher die Ausnahme ist. Die aktuellen mit Migration einhergehenden Umbrüche legen es, vorsichtig formuliert, nahe, dass sich Pädagogik gestaltend auf diese Kulturressource einlässt, um einen interkulturellen Bildungsrahmen für globale Migration zu schaffen. Individualisierte mobile Endgeräte sind ebenso Kulturressourcen wie die mit ihnen generierten Kontexte der individualisierten Massenkommunikation oder die Kontexte der für Migranten fremde Sprache in der neuen Lebenswelt. Der Begriff der Kulturressource ist als tragende Überlegung einer Kulturökologie zu sehen (Bachmair et al. 2014), die im Anschluss an Pierre Bourdieu (1983) kritisch die Auswirkungen von Massenkommunikation in individualisierten virtuellen Kontexten analysiert. Dabei kommt eine sozialsemiotische Sicht zum Tragen, die, wie oben schon skizziert, Handeln als Bedeutungskonstitution in unserer aktuellen, disparaten Kultursituation in den Vordergrund stellt (Kress 2010). Globale Mobilität als Strukturmerkmal unserer disparaten Kultur geht ein in Lernen als Herstellung von Bedeutung, konkret als Erwerb einer Zweitsprache in einer neuen Lebenswelt. Beim Zweitspracherwerb stehen demnach die Sinnstrukturen der jeweiligen Lebenszusammenhänge im Vordergrund, wozu das unbekannte Vokabular im Kontext des Einkaufens, so das Beispiel, als Kulturressource wichtig ist. Hierzu ein weiteres Beispiel zu Deutsch als Zweitsprache, diesmal in einer Grundschule (Bachmair und Hierdeis 2016).

### ***Smartphones und Schultablets im Grundschulprojekt WortSchatzsuche***

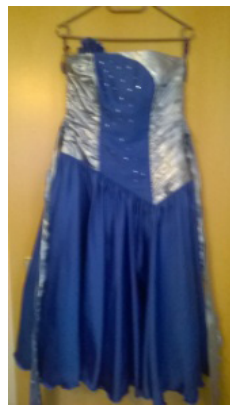
In diesem Szenario suchten Migrantenschülerinnen und Migrantenschüler mit Unterstützung ihrer Familie nach deutschem Wortschatz in ihre Alltagsumgebung und fotografierten Sprachmarkierungen aber auch Objekte, die sie interessant fanden. Dazu verwendeten sie ein in der Familie vorhandenes Handy. Um die Migranteneltern auf diese fotografische *Wortschatzsuche* einzustimmen, trafen sie sich zu einem Elternabend. Der Elternabend machte die Eltern mit ihrer neuen und unterstützenden Rolle für den Deutschunterricht vertraut und zeigte, wie sie die Foto-Ergebnisse aus der Wortschatzsuche mit ihren Kindern mittels des Internetanwendung Dropbox in die Schule liefern können. In der Schule und auf den Tablets der Schule sichten die



Lernerinnen- und Lernerpaare - dazu gehört ein eine deutschsprachige Mitschülerin oder deutschsprachiger Mitschüler als *Lernpate* – das fotografierte Vokabular auf Dropbox und produzierten dann auf den Schultablets mit Hilfe der App «BookCreator» ihr eigenes Wortschatzbuch.

In diesem Projekt gab es mehrere Lern- und Sprachkontexte. Das ist der Familienalltag in Verbindung mit dem Konsum, in dem sich Eltern mit ihren Kindern auf den Prozesscharakter der deutschen Sprache in ihrem Alltag konzentrieren. Hier spielt das Familienhandy eine Schlüsselrolle. Der zweite Kontext ist die Schule mit ihrem formellen Lernen. Die Verbindung von Familie und Schule läuft virtuell mit der Internetanwendung Dropbox und Schultablets. Die Schule öffnet den Routineunterricht mit der Ausrichtung auf lehrendengeleitete Instruktion hin zur Schulumgebung als Lern- und Sprachort. Hier suchen die Schülerinnen und Schüler mit der Fotofunktion der Schultablets nach Wörtern. In der Schule und der Schulumgebung greift die kommunikative Unterstützung der deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Dieses Szenario ist Teil des Sprachförderunterrichts der Schule für Migrantinnen und Migranten, an dem acht Jungen und Mädchen teilnehmen. Diese Kinder sind aus Familien, die im Rahmen des Schengenabkommens in Deutschland arbeiten. Sie leben *nicht* in prekären Situationen. In der Schule unterstützen neun gleichaltrige Schülerinnen und Schüler diese acht Kinder im Sprachförderunterricht für Migrantinnen und Migranten.

Hier die ersten Fotos der Familien der Neu-Schüler, die vor allem noch ohne Wortmarkierungen sind.

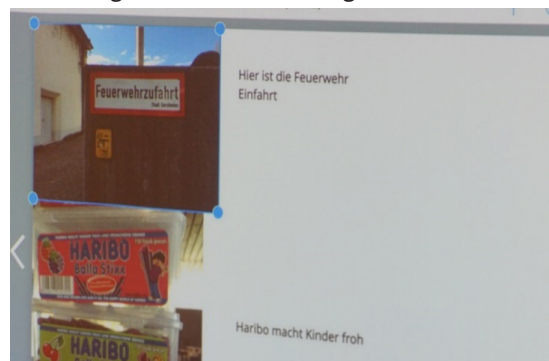


Die folgenden Fotos stammen aus der Fotoerkundung des Hallenbades in der Nachbarschaft der Grundschule. Die Kinder ergänzten diese Fotos auf den Schultablets mit Hilfe von *BookCreator*.



Hier ein Beispiel wie ein Schülerpaar auf dem Schultablet mit der App *BookCreator* mit dem zusammengesetzten Substantiv «Feuerwehruzufahrt» eigenständig und ohne Anleitung durch Lehrer weiterarbeitet.

Die beiden Schüler zerlegen schriftlich das fotografierte zusammengesetzte Substantiv «Feuerwehruzufahrt» in zwei Substantive «Feuerwehr» und «Einfahrt». Das ist die grammatikalisch richtige Zerlegung in die relevanten Bedeutungseinheiten «Feuerwehr» und «Einfahrt». Wenn die Kinder zerlegt hätten in «Feuer» und «Wehruzufahrt», dann stünde diese Zerlegung den vorgegebenen Bedeutungseinheiten entgegen. Die Kinder nähern sich mit ihrer schriftlichen Zerlegung der Logik zusammengesetzter Substantive nach Sinneinheiten eigenständig an. Dabei ist es auch hilfreich, von der Vorlage der Bedeutungseinheit «Zufahrt» zur eigenständig geschriebenen Bedeutungseinheit «Einfahrt» zu wechseln, weil sie sich mit dem eigenständig gewählten Wort «Einfahrt» intuitiv mit dem grammatikalisch relevanten Thema von Bedeutungseinheiten kreativ beschäftigen.



### Hermeneutik als Reflexion der Pädagogik in den Kontexten disparater Kultur

Ob die Eltern im obigen Grundschulzenario die fotografische Spracherkundung als Lernen einschätzten, ob Lehrpersonen die Fotos der Kinder oder Jugendlichen von Sprachmarkierungen im Supermarkt als gleichwertig gegenüber dem erprobten Lehrbuch und Arbeitsblatt sehen – es geht dabei um ein Verständigungsproblem, was denn Lernen ist, wie sich Menschen entwickeln und welche Rolle dabei eine Zweitsprache im Migrationsprozess spielt. In unserer komplexen, disparaten Kultur ohne

verbindlichen Bezugsrahmen ist es eine besondere Aufgabe, sich über die eigene und wahrscheinlich im Verhältnis zu anderen divergierende Sicht auf Bildung zu verständigen. Das gilt insbesondere aktuell für die Menschen, die aus muslimisch geprägten oder aus eher vorindustriellen Kulturen kommend jetzt in Europa vor den Schultüren stehen. Damit sind wir an der traditionellen pädagogischen Aufgabe der Selbstreflexion, der Hermeneutik, mit der Frage angelangt, was denn heute Pädagogik, was Bildung, was Erziehung, was Lernen ist und sein soll. Für ältere Pädagoginnen und Pädagogen war Hermeneutik eine eher wenig motivierende Studienaufgabe. Heute und angesichts von Kulturmigration und der ökonomischen Verwertung von Bildung in der Wissensgesellschaft ist es eine Aufgabe, die nicht nur die pädagogischen Profis, sondern alle am Bildungsprozess Beteiligten betrifft.

Geht man in der neueren Geschichte der Pädagogik auf die Selbstreflexion der Pädagogik zurück, dann trifft man u. a. auf Hans-Georg Gadamer's «Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik» von 1960 (1990) und auf die Frage nach der «Wiedergewinnung des hermeneutischen Grundproblems» (Gadamer 1990, 312). Nach umfangreicher Darstellung der Geschichte der Hermeneutik betont Gadamer als Aufgabe einer historisch bewussten Hermeneutik, «dass sie das Spannungsverhältnis durchreflektiert, das zwischen der Selbigkeit der gemeinsamen Sache und der wechselnden Situation besteht, in der dieselbe verstanden werden soll» (ebd., 314). Die Reflektion des Spannungsverhältnisses von Sache und Situation scheint mir auch heute den Kern einer Hermeneutik zu treffen, auch wenn die «Selbigkeit» – ich will es vorläufig als sachbezogene Stimmigkeit und Geschlossenheit charakterisieren – von Sache und Situation sich in disparate Relationen auflöst. Die von dem Menschen, ob Alltagsexpertinnen und Alltagsexperten, pädagogischen Profis oder naiv Handelnde, zu leistende Aufgabe ist, in ihren jeweiligen und begrenzten Kontexten Stimmigkeit und Geschlossenheit herzustellen. Sie tun das als riskante Eigenleistung im Rahmen der uns vorgegeben disparaten Kultur.

In einem hermeneutischen Erörterungsprozess ist zu fragen, wie denn eine Pädagogik in unserer aktuellen disparaten Kultur aussehen könnte oder sollte. Hermeneutik ist dabei gedacht als Versuch, sich der Kontexte unseres Denkens bewusst zu werden. Hermeneutik ist, vereinfacht formuliert, Denken in Kontexten. Kontexte sind gedacht als Rahmen für die optionale Verbindung von Handeln, Repräsentationsformen und Medien einschliesslich der dafür relevanten Kompetenzen, virtueller und lokaler Orte und sozialer Bezugfelder wie Milieus.

Im Folgenden geht es in dieser Sicht auf Hermeneutik um die Mobilitätsdynamik der aktuellen Bevölkerungsbewegung von Migration und Flucht. Dabei soll die Diskussion des Londoner *Muslim Centre for Research and Evaluation in Muslim Education* (CREME) helfen, eine Verbindung von europäischer und auf muslimische Kultur ausgerichteter Pädagogik zu schaffen (deutschsprachige Debatte u. a. bei Wulf et al. 2006, Castro Varela et al. 2016, Sejdini 2016.) Eine damit verbundene Aufgabe ist,

dem Gedanken der Kontextualisierung von Bildung in Theorie und Praxis nachzugehen, um pädagogisch zum Thema der kulturellen Identität, Integration und Citizenship angesichts von Mobilität zu kommen. Zudem ist zu bedenken, dass muslimische Erziehung in der europäischen Pädagogik, die tatsächlich immer noch eine nationale und regionale ist, erst langsam einen theoretischen Ort gewinnt. Die Normalität muslimischer Erziehung dagegen ist Teil unserer disparaten Kultur, die von Pädagogik theoretisch wie praktisch mehr verlangt als die Integration neuer Bevölkerungsgruppen in die ortsansässige Stammbevölkerung. Diese Normalität in der kulturellen Disparität ist ein Impuls in Richtung eines neuen pädagogischen Bezugsrahmens, aber auch hin zu neuer pädagogischer Praxis.

***Der Zugang des Londoner Muslim Centre for Research and Evaluation in Muslim Education (CREME): Farid Panjwanis Konzept von Hermeneutik und Citizenship***

Anregend sind die Arbeiten von Farid Panjwani, Direktor des CREME, und seiner Frage nach den Innovationschancen muslimische Erziehung *für* Pädagogik. Wichtig ist dabei die Zielrichtung: *für* Pädagogik. Panjwani (2012, 2008) formuliert zwei Grundgedanken. Der eine Gedanke richtet sich auf Hermeneutik als Selbstreflexion der Pädagogik und der andere auf «Citizenship» als Versuch, Identität von Kindern und Jugendlichen zu umreißen. Dieser britisch muslimische Zugang von CREME fand Ende Juni 2016 eine öffentliche Konkretisierung mit einem Workshop mit dem Thema «Education of Muslims as input for debating citizenship as a core value for education (CREME 2016). Der Workshop hatte als Leitlinien:

- Re-Thinking education in Europe;
- Detraditionalization, migration, extremism and rising inequalities;
- Education of Muslims as input for debating citizenship as a core value for education.

Die Begründung richtet sich auf den kulturellen Wandel Europas und die Chancen, die in der Debatte mit muslimischer Pädagogik liegen:

Europe is changing because of the intensification of detraditionalisation through mega forces such as rising economic inequalities, the breakdown of post-War social contract, large scale migration of people from countries with a Muslim majority, the impact of violent extremism and eruption of digital communications. These changes are forcing rethinking of educational aims, processes and outcomes. It will be important that this rethinking is carried out in an inter-cultural spirit. In this regard, the workshop is aimed at making a small contribution to such rethinking by focusing on the ways in which Muslim educational thought can add to this process of rethinking education in Europe. The issue of education offers the metaphor: we can learn from each other because Europe in crisis does not allow us to stick to our familiar theoretical and practical procedures. (CREME 2016)

## *Hermeneutik bei Farid Panjwani*

Farid Panjwani konzentriert sich dabei auf die Hermeneutik muslimischer Pädagogik als «Methodology for reform in transformation of an intellectual tradition» (Panjwani 2012, 41). Dabei unterscheidet und diskutiert er mit den Argumenten von Fazlur Rahman, Jahrgang 1919 - 1988, einem intellektuellen, kulturellen Grenzgänger zwischen Indien, UK und USA. Panjwani argumentiert Pädagogik in der Spannung eines normativen Islam und eines historisch bewussten Islam.

Normative Islam was Islam as it was – as it was in the mind of the Prophet and in the Qur'an. Historical Islam, on the other hand, was Islam as understood and practiced by Muslims [...] (Panjwani 2012, S. 42)

[...] particularly religious texts, are open to interpretation and reinterpretation. The interpretations of religious texts are always shaped by the social and cultural contexts of the reader/community. What the Qur'an – or for that matter any scripture – says cannot be separated from what believers say it says (Panjani 2008, 293).

In diesem Sinne geht es um die historische Kontextualisierung von Pädagogik (Panjwani 2012, 36), was eine traditionelle Aufgabe von Hermeneutik ist. Die gleiche Aufgabe gilt für die ortsstabile Mehrheitskultur und ihre Pädagogik: sich des historischen Kulturkontextes bewusst zu werden. Es ist, wie gesagt, ein disparater Kontext, der von einer globalen Mediendynamik wie z. B. der der Augmented Reality von Pokémon Go geprägt wird. Also auch die momentane regionale Stabilität ist mit der globalen, individualisierten, digitalen Mobilität einer Veränderungsdynamik unterworfen. So gesehen ist eine stabile traditionelle Kultur vor allem eine historische Verklärung.

## *Citizenship*

Citizenship ist ein weiterer Angelpunkt muslimischer Pädagogik von Farid Panjwani, um die Aufgaben von Identitätsentwicklung und Integration zu bewältigen. Diese Denkmöglichkeit für Identität und Integration hat schon der britische Medienpädagogik David Buckingham im Jahr 2000 (168 ff.) formuliert. Buckingham argumentierte damals zum Zusammenhang von politischer Berichterstattung und Alltagsleben der Kinder, also an der Grenzlinie eines Genres («official discourse of politics encountered through media», 177) zum Alltagsleben der Kindheit, wo Kinder ihre Identität konstruieren und definieren («how children construct and define their identities» ebd., 175) z. B. im Gespräch mit anderen über ihre Medienerlebnisse. Der Gedanke von Citizenship als einem Identitätsmarker reicht weit über Medienkindheit hinaus, wenn im Prozess der Globalisierung nun Mobilität als Bevölkerungsbewegung und als ubiquitäre, also allgegenwärtige massenmediale Kommunikation bestimmend ist. Dann steht für Medienpädagogik die weit über Medienkompetenzförderung hinausreichende Frage nach Identitätsförderung zur konkreten Lösung an.

Entsprechend seinem hermeneutischen Anspruch definiert Farid Panjwani (2008, 293 ff.) Citizenship in seiner konzeptionellen Entwicklung im muslimischen Kontext. Dabei konstatiert er für die letzten drei bis vier Jahrzehnten einen Konflikt zwischen den muslimisch-theologischen Kernvorstellungen und denen des säkularen Nationalstaats. In der postkolonialen Zeit kam es in den traditionell muslimischen Gesellschaften zu einer Modernisierung und Säkularisierung durch Nationalstaaten. Dabei wurde Selbstbestimmung und ökonomischer Wohlstand zu einer Einheit verbunden, die als Test für den Erfolg oder das Scheitern der neuen, säkularen Staaten diente. Diesen Test verloren die säkularen Staaten.

In the post-colonial context, a wave of popular movements across many Muslim countries brought secular nationalist governments into power. In various forms, these governments attempted modernization/ secularization which implied, among other things, minimizing the role of religion in governance. Alongside this there was the expectation of self-determination, implicit in the very argument for decolonization, and economic prosperity. Secularization, self-determination and economic prosperity thus intertwined and became the test for the success or failure of the new states.

Self-determination or democratization was the first of these tests in which the new states failed. In varying degrees, leaders of the secular nationalist governments missed out on democracy, resulting in one-party rule or in some case outright civilian or military dictatorship. The democratic deficit was followed in many countries by economic downturns, in some earlier than in others. Even the oil rich countries suffered economic downturns after the oil price slump (Panjwani 2008, 294).

Im Zusammenhang des Afghanistankrieges kam es dann einer «Transformation» des Islam hin zu einem radikalen Islamismus (Panjwani 2008, 295). Im britisch muslimischen Kontext gab es in den letzten Jahren zwei Themenstränge: Zum einen den Universalismus von Citizenship mit dem Partikularismus ethnischer Identität zu verbinden. Dazu gehört zum einen die Neubestimmung, wie Citizenship, Religion, Öffentlichkeit und die Idee des Säkularen zueinander stehen.

The first is from those Muslims who are seeking to <accommodate the universalism of citizenship claims with the particularism of their ethnic identities> [...] by engaging in a political process from within the democratic system. They are seeking to challenge the prevailing construction of Britishness forcing rethinking of the accepted models of citizenship, religion and public space and the very idea of the secular [...]. Their demands [...] are not the reflection of divided loyalties but of an empowered citizenship albeit with values and world views significantly different from those held in Britain for some decades [...]. (Panjwani 2008, 295)



Zum anderen geht es um Ausgrenzungsmechanismen, die zur Radikalisierung muslimischer Jugendlicher führt. Panjwani formuliert diese Aufgabe positiv als die der Integration:

The second challenge is from those who have found integration very difficult against the backdrop of economic deprivation and potentially hostile elements within the majority culture [...]. It is to these young people that political Islam becomes attractive, particularly when they move to universities and thus away from the eyes of their families and community (Panjwani 2008, 295).

### **Aktualisierung des Gedankens von Citizenship**

Der Göttinger Politologe und Islamwissenschaftler Bassam Tibi stellt in seinem Beitrag im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung vom 25. August 2016 seine Überlegungen zur Integration mit der Radikalisierung islamischer Jugendlicher vor. Er formuliert die für einen Pädagogen irritierende These: «Salafisten in der Diaspora sind also nicht etwa einfach nur besonders religiöse Muslime, sondern Gewaltmenschen, die ihre Suche nach dem Sinn des Lebens in einem gewaltsam politisierten Islam zu finden glauben.» (Tibi 2016). Bei dieser These bleiben dem europäischen Pädagogen keine Handlungsoptionen. Ist dann Sinnsuche in den Gewaltfeldern disparater Kultur nur eine Aufgabe der Polizei und der Psychiatrie? Bassam Tibi öffnet jedoch pädagogische Denkooptionen, indem er über «Identity Politics» nachdenkt:

«Identity Politics» bezeichnet eine Politik, die um die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, einer Religion, einem Geschlecht zentriert ist. Die Identitätspolitik im religiösen Gewand ist im Islamismus mit dem Bezug auf den Islam unmittelbar verknüpft. Die Angebote des «Islamischen Staates» gewinnen für die jungen Muslime Europas dadurch an Verführungskraft, dass die westeuropäischen Staaten, vor allem Deutschland, sich als unfähig erweisen, ihnen eine Citizen-Identität zu bieten, also die Anerkennung als Bürger (Tibi 2016).

Tibis Aussage «Anerkennung als Bürger» ist der entscheidende Schlüssel, den es mit pädagogischer Theorie und didaktischer Praxis zu füllen gilt. Dazu gehört, dass das Handy als globale Kulturressource und Kulturressource im Migrationsprozess eine wichtige Rolle spielen. Selbstverständlich kommt der kulturellen Basis-Kulturressource *Sprache* für die soziale Anerkennung eine entscheidende Funktion zu. Das gelingt jedoch nicht mit der schulisch eher typischen Isolierung von Zweitspracherwerb von der lebensweltlichen, kommunikativen Sinnggebung. Die Entwicklung von Lebenssinn, von dem Bassam Tibi oben spricht, braucht die Einbindung in Handeln in die Lebenswelt. Diese Überlegung, Lebenssinn mit den für Migrationsmobilität und digitale Mobilität essentiellen Ressourcen Handy und Sprache zu verknüpfen, mag im Moment eher schräg klingen. Wenn man sich jedoch Anti-Radikalisierungsprogramme wie das britische *PREVENT* anschaut, dann sind Alternativen zum Generalverdacht gegenüber jungen Migranten eine pädagogische Notwendigkeit.



Das britische *PREVENT*-Programm richtet sich vor allem darauf, muslimische Jugendliche als gesellschaftliche Risikofaktoren, als potentielle Terroristen zu identifizieren und vorbeugend auf die Entwicklung gefährdeter Kinder und Jugendlichen einzugehen. Prevent ist so etwas wie die pädagogische Seite des Programms «CONTEST, UK strategy for countering terrorism». Im Bericht über das Jahr 2015 ist als zweiter Aufgabenpunkt zu lesen: «Prevent: work to stop people becoming terrorists or supporting terrorism» (Contest 2015, 9).

Zielsetzung des *PREVENT*-Programms im Paper der Britischen Innenministerin von 2011 ist u. a.:

Guiding principles: a framework for *Prevent*

- 3.8 *Prevent* is part of our counter-terrorism strategy, CONTEST. Its aim is to stop people becoming terrorists or supporting terrorism.
- 3.9 *Prevent* will address all forms of terrorism but continue to prioritise according to the threat they pose to our national security. At present, the majority of our resources and efforts will continue to be devoted to preventing people from joining or supporting Al Qa'ida, its affiliates or related groups.
- 3.10 We remain absolutely committed to protecting freedom of speech in this country. But preventing terrorism will mean challenging extremist (and non-violent) ideas that are also part of a terrorist ideology. *Prevent* will also mean intervening to stop people moving from extremist groups or from extremism into terrorist-related activity (Prevent 2011, 13).

In seinem Blogbeitrag zum Thema Radikalisierung und Social Media schreibt der oben zum Thema Citizenship zitierte britische Medienpädagoge David Buckingham:

One thing is certain: an educational strategy that is based on censorship and on closing down discussion of such issues is bound to be ineffective – and may well prove counter-productive. The government's Prevent strategy has been widely criticized for alienating young Muslims, rather than protecting them: it is seen by many as part of their wider demonization in society (and indeed the media) at large. (Buckingham 2016).

Unter dem Gesichtspunkt von Citizenship gesehen kann man Buckinghams Vorwurf von Censorship in Bezug auf Medien- und Meinungsfreiheit nur unterstreichen. Darüber hinaus und in Bezug auf Identitätsentwicklung setzt das *PREVENT*-Programm junge Muslime unter Generalverdacht. Es fördert, wie Buckingham schreibt, vermutlich die Entfremdung junger Muslime, indem es sie dämonisiert.

Es gibt auch alternative Zugänge, wie den der Stadtverwaltung von Tower Hamlets, der sich vom im Prevent-Programm angelegten Generalverdacht des Terrorismus entfernt, vielleicht sogar entzieht, indem er sich empirisch die soziale Situation von Tower Hamlets anschaut. So spricht der Evaluationsbericht von 2011 von einem «community led approach» (Iacopini et al 2011, 18). Dazu gehört, die soziale Situation zu klären und auf Lernen im Sinne von Bildung Wert zu legen.

## **Soziale Situation im Londoner Stadtteil Tower Hamlets**

Zur hermeneutischen Reflexion gehören sowohl die pädagogische Denkgeschichte als auch der Bezug zur Faktenlage. Das *Muslim Centre for Research and Evaluation in Muslim Education* (CREME) will Anregungen zur Identitätsentwicklung junger Muslime in dem deutlich auf muslimische Migration und Integration ausgerichteten Londoner Stadtteil Tower Hamlets geben. Dazu sind die dortigen Sozialdaten von 2011 wichtig, die deutlich auf soziale und Bildungsdeprivation hinweisen:

- «Muslim Population: Approximately 37% are Muslim.»
- «Tower Hamlets has the highest proportion of young people of any local authority area in England, with thirty six percent ... aged between 20 and 34».
- «Muslims have by far the highest unemployment rate in the borough; 23.7% of economically active Muslims are unemployed.»
- «[...] qualification attainment varies significantly by religion in Tower Hamlets. Muslims have the lowest qualification attainment. Half the Muslim population have no qualifications (50.3%), and only 11.3% have obtained level 4/5 qualifications».
- «The feeling of belonging to the borough is generally strong. ... Less well off [weniger Wohlsituierte] (83%) and those people of BME background [Black and Minority Ethnicity] (84%) are more positive than those who are more well off and come from a white background (74%).» (Tower Hamlets 2010, 6ff.10)

In diesem Kontext mit deutlichen sozialen und Bildungsrisiken für Muslime als Stammbevölkerung plant das *Muslim Centre for Research and Evaluation in Muslim Education* (CREME) ein Pilotprojekt, das das oben vorgeschlagene soziale Lernen mit dem Zweitspracherwerb für neu ankommende jugendliche Migranten in Schulen verbindet. Das didaktische Design folgt der skizzierten fotografischen Spracherkundung in der Lebenswelt der Jugendlichen, bei der die mobilen Endgeräte der Jugendlichen, also deren Handys, als Lernressource zur Verwendung kommen. Dabei unterstützen Jugendliche der in Tower Hamlets etablierten Wohnbevölkerung die neu Hinzugezogenen. Die Leitidee des Citizenship soll sich im kooperativen Lernen realisieren, praktisch indem die Schüler/innen als «learning buddies», sozusagen als Lernscouts handeln. Leitend für das didaktische Design ist Citizenship mit den folgenden drei Dimensionen:

- responsibility and trust;
- social and cultural awareness; and
- recognition of social justice in everyday life.

## Schlussüberlegung: Ist das gesellschaftliche Strukturmerkmale des disparaten überbewertet?

In seiner politisch ausgerichteten Zivilisationsanalyse konzentriert sich der viel zitierte Samuel Huntington auf den Zivilisationsverfall (decline) des Westens (Huntington 1996, 301) im Prozess der Globalisierung, wobei er «Multiculturalism» als herausragende Bedrohung sieht (ebd., 318). Bei seiner Argumentation verweist er auf reale, geografische Orte mit kulturellen Integrationsversuchen. Obwohl er dabei die Chancen für Erziehung sieht (ebd., 320), steht seiner Meinung nach der «Clash of Civilization» als real an. Diese Argumentation sieht die Konflikte der Globalisierung als Folge ortsbezogener kultureller Differenzen, die durch Mobilität der Menschen manifest und gewalttätig werden. Der Gedanke, dass die westliche Kultur sich in der Logik der technologischen Mobilität, aktuell mit einer individualisierten, mobilen, auf von Nutzern generierten Kontexte ausgelegten Massenkommunikation detraditionalisiert hat, bleibt dabei nicht nur zeitbedingt ausser Acht. Die aktuelle Diskussion um das Postfaktische ist dazu jedoch ein erster und naiver Einstieg in eine auf den Westen bezogene Kulturdebatte. Die in der Logik der westlichen Kulturentwicklung angelegte Zersplitterung von Lebensbereichen und Lebensformen lädt im Prozess der Globalisierung die sozialen und ökonomischen Risiken den Menschen in ihren Handlungsvollzügen auf. Will man Abstand von dieser Negativbeschreibung gewinnen, ist es hilfreich, unsere Kultur als disparat zu beschreiben, was die Aufgabe für Pädagogik eröffnet, Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, die disparate Welt so zu gestalten, dass sie darin und damit ihre Identität entwickeln. Dabei didaktisch bewusst die neuen Formen individualisierter, mobile Kommunikation in Lernprozesse aufzunehmen, die auch die Identitätsentwicklung in der Mobilität der Migration unterstützen, ist eine pädagogische Chance.

## Literatur

- Adami, Elisabetta. 2015. «A social semiotic perspective on digital mobility». *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 6, 2: 184-207.
- Adami, Elisabetta. 2017. *Multimodality and superdiversity: Evidence for a research agenda*. Submission for the Tilburg Papers in Cultural Studies (January 2017, Paper 177).
- Bachmair, Ben. 1991. «From the motor car to the television. Cultural-historical arguments on the meaning of mobility for communication». *Media, Culture & Society* 13: 521–533. doi:10.1177/016344391013004006.
- Bachmair, Ben. 1993. «Vom Auto zum Fernsehen - Kulturhistorische Argumente zur Bedeutung von Mobilität für Kommunikation». In *Fernsehen verstehen. Arnoldshainer Texte 76*, herausgegeben von Stephan Abarbanell, Claudia Cippitelli und Dietrich Neuhaus. 33-35. Frankfurt a.M.: Haag + Herrchen Verlag.

- Bachmair, Ben, Norbert Pachler, und John Cook. 2014. «Kulturökologie, Medien und Medien-nutzung». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 137–151. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-531-18997-0\_10.
- Bachmair, Ben. 2015. *Schüler/innen als Lernpaten von Schülern - Unterstützung im Prozess der Migration*. [http://ben-bachmair.de/Migration\\_-\\_Zweitspracherwerb\\_\\_in\\_der\\_Lebenswelt\\_und\\_mit\\_Handy+\\_Tablet.html](http://ben-bachmair.de/Migration_-_Zweitspracherwerb__in_der_Lebenswelt_und_mit_Handy+_Tablet.html).
- Bachmair, Ben. 2015. *Spracherkundung im Einkaufszentrum. Einwöchiges Projekt einer Übergangsklasse einer Mittelschule. Schüler/innen unterstützen ihre neuen Mitschüler/innen als Lernpaten*. [http://ben-bachmair.de/Kontext-bewusstes\\_Lernen\\_files/Bericht%20Lernpaten%20Kerschensteiner%20Mittelschule%20Bachmair%2027Okt15.pdf](http://ben-bachmair.de/Kontext-bewusstes_Lernen_files/Bericht%20Lernpaten%20Kerschensteiner%20Mittelschule%20Bachmair%2027Okt15.pdf).
- Bachmair, Ben, und Ulrich Hierdeis. 2016. *Zweitspracherwerb und soziales Lernen im Prozess der Migration. Grundschulprojekt Wortschatzsuche*. [http://ben-bachmair.de/Kontext-bewusstes\\_Lernen\\_files/Bericht%20Gersthofen%20Wortschatzsuche%20Bachmair+Hierdeis%209Dez16.pdf](http://ben-bachmair.de/Kontext-bewusstes_Lernen_files/Bericht%20Gersthofen%20Wortschatzsuche%20Bachmair+Hierdeis%209Dez16.pdf).
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens, und Scott Lash. 1994. *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich, und Christoph Lau. Hrsg. 2004. *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*, Soziale Welt Sonderband 2, herausgegeben von Reinhard Kreckel, 183-198. Göttingen.
- Buckingham, David. 2000. *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David. 2016. *Radicalisation, social media and young people: Why we need a more thoughtful approach*. <https://davidbuckingham.net/2016/01/14/radicalisation-social-media-and-young-people-why-we-need-a-more-thoughtful-approach/>.
- Castro Varela, María do Mar, und Paul Mecheril. Hrsg. 2016. *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transkript.
- CONTEST. 2015. *The United Kingdom's Strategy for Countering Terrorism: Annual Report for 2015*. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty July 2016. Cm 9310 55469 Contest Annual Report.indd 1 20/07/2016 22:24.
- CREME. 2016. Re-Thinking education in Europe. Detraditionalization, migration, extremism and rising inequalities: Education of Muslims as input for debating citizenship as a core value for education. A half day workshop at the UCL Institute of Education. <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-centres/centres/centre-for-research-and-evaluation-in-muslim-education/working-with-schools/rethinking-education-in-europe>.

- Lewandowski, Laura. 2016. «Smartphones sind für Flüchtlinge oft unverzichtbar». *Der Tagesspiegel* (19.02.2016). <http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/handytarife-fuer-fluechtlinge-mehr-fluechtlinge-mehr-smartphones-mehr-telefonvertraege/12989094.html>
- Dourish, Paul. 2004. «What we talk about when we talk about context». *Personal and Ubiquitous Computing* 8 (1): 19–30. <http://www.ics.uci.edu/~jpd/publications/2004/PUC2004-context.pdf>.
- Elias, Norbert. 1980. *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 1. Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. 2. Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Zivilisation.* Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1. Auflage 1937.
- Endres, Marcel, Katharina Manderscheid, und Christophe Mincke. Hrsg. 2016. *The Mobilities Paradigm: Discourses and Ideologies.* Abingdon: Routledge
- Eriksen, Thomas Hylland. 2007. *Globalization, The Key Concepts.* Oxford, New York: Berg.
- Gadamer, Hans-Georg. 1990. *Hermeneutik. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: J.C.B. Mohr. 1. Auflage 1960.
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration.* Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Götz, Maya, Christine Bulla, und Caroline Mendel. 2017. *Faszination Pokémon Go. Was macht die Faszination der Pokémon Go-App aus? Eine internationale Befragung.* Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen. [http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Forschungsbericht\\_Pokemon.pdf](http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Forschungsbericht_Pokemon.pdf)
- Google Play. 2016. *Pokémon GO.* Niantic, Inc. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nianticlabs.pokemongo&hl=de>.
- Hepp, Andreas, Cigdem Bozdogan, und Laura Suna. 2011. *Mediale Migranten. Mediatisierung und die kommunikative Vernetzung der Diaspora.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Humboldt, Wilhelm von. 2002: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke. In Flitner, Andreas und Giel, Klaus, Hrsg. *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte:* 234–240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 4. Aufl.
- Huntington, Samuel P. 1996. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order.* London: Simon & Schuster.
- Iacopini, Giorgia, Laura Stock, und Kerstin Junge. 2011. *Evaluation of Tower Hamlets Prevent Projects. Final report prepared for the London Borough of Tower Hamlets.* [http://www.tavinstitute.org/wp-content/uploads/2012/12/Tavistock\\_Projects\\_Tower-Hamlets-PVE\\_evaluation\\_final\\_report.pdf](http://www.tavinstitute.org/wp-content/uploads/2012/12/Tavistock_Projects_Tower-Hamlets-PVE_evaluation_final_report.pdf).
- Kress, Gunther. 2010a. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication.* London, New York: Routledge.
- Kress, Gunther. 2010b. «Learning and Environments of Learning in Conditions of Provisionality». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen*, herausgegeben von Ben Bachmair, 171–182. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-92133-4\_12.

- Lave, Jean, und Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, Christoph. 2015. «Vorurteile. Handys sind für Flüchtlinge kein Luxus». *Süddeutsche Zeitung*. 11. August 2015. <http://www.sueddeutsche.de/panorama/vorurteile-warum-handys-fuer-fluechtlinge-kein-luxusartikel-sind-1.2603717>.
- Moser, Heinz, Christa Hanetseder, Thomas Hermann, und Mustafa Ideli. 2008. «Qualitative Perspektiven». In *Jugend, Medien und Migration. Empirische Ergebnisse und Perspektiven*, herausgegeben von Heinz Bonfadelli, Priska Bucher, Christa Hanetseder, Thomas Hermann, Mustafa Ideli und Heinz Moser. 153-165. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Panjwani, Farid. 2008. «Religion, Citizenship and Hope: Civic Virtues and Education about Muslim Traditions». In *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*, herausgegeben von James Arthur, Ian Davies, und Carole Hahn. 292-304. Los Angeles, London: SAGE Publications Ltd.
- Panjwandi, Farid. 2012. «Fazlur Rahman and the search for authentic Islamic Education: a critical appreciation». In *Curriculum Inquiry* 42, 1. doi: 10.1111/j.1467-873X.2011.00574.x.
- Prevent. 2011. *Prevent Strategy. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty*. June 2011. Cm 8092.
- Ritzer, George. 1993. *The McDonaldization of Society. An Investigation Into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Newbury Park, California: Pine Forge Press.
- Rummler, Klaus. Hrsg. 2014. *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Bd. 67. Medien in der Wissenschaft. Münster, Westf: Waxmann. <http://www.waxmann.com/buch3142>.
- Seipold, Judith. 2014. «Lernergenerierte Kontexte. Ressourcen, Konstruktionsprozesse und Möglichkeitsräume zwischen Lernen und Bildung». In *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*, herausgegeben von Klaus Rummler, 67:91-101. Medien in der Wissenschaft. Münster, New York: Waxmann. <http://2014.gmw-online.de/091/>.
- Sejdini, Zekirija, Hrsg. 2016. *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa*. Bielefeld: Transcript.
- Sheller, Mimi. 2014. «The new mobilities paradigm for a live sociology». In *Current Sociology Review*, 62, 6: 789-811.
- Tibi, Bassam. 2016. «Integration. Wenn ich kein Deutscher bin, was dann?». *Süddeutschen Zeitung*, Feuilleton. 25.08.2016, 11. <http://www.bassamtibi.de/?p=2857>.
- Tower Hamlets. 2010. *Prevent Action Plan, April 2008 - March 2011*. <http://www.towerhamlets-foi.org.uk/documents/3034/LBTH%20%20Prevent%20Action%20Plan%20June2010.pdf>.
- Urry, John. 2007. *Mobilities*. Cambridge: Polity.
- Wulf, Christoph, Jacques Poulain, und Fathi Triki. Hrsg. 2006. *Europäische und islamisch geprägte Länder im Dialog. Gewalt, religion und interkulturelle Verständigung*. Berlin: Akademie Verlag.