

---

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

## «Medienbildung in der Schule» oder «Schule im Medium»

### Zu soziokulturellen Bedingungen einer Vergegenwärtigung von Schule

Nina Grünberger und Stephan Münte-Goussar

#### Zusammenfassung

Gegenwärtig erfährt der Diskurs um Medienbildung einen enormen Aufschwung, was sich u. a. in zahlreichen Publikationen hierzu zeigt. Bezieht man sich dabei sowohl auf die Eigenständigkeit und theoretische wie praktische Eigenheit der Begriffe «Bildung» und «Medien», als auch auf die Besonderheit der Verbindung zur «Medienbildung», scheint es angezeigt, eine solche unter je gegebenen historischen Bedingungen von Selbst und Welt zu verstehen. Der vorliegende Beitrag beschreibt gegenwärtige soziokulturelle Bedingungen im Spannungsfeld steigender Unsicherheiten, Kontingenzen und Ambivalenzen, die es angesichts einer weitreichenden Mediatisierung der Lebenswelt für eine Vergegenwärtigung von Schule zu beachten gilt. Dem liegt ein poststrukturalistisches Verständnis des Beziehungsverhältnisses von Selbst und Welt bzw. Selbst und Medien zu Grunde. Die (Weiter-)Entwicklung von Schule wird im vorliegenden Beitrag als Transformationsprozess der Schulkultur «im Medium» skizziert, der nicht bei der Implementierung von medialen Tools in den weitgehend gleichbleibenden Unterricht stehen bleiben darf. Schulentwicklung meint vielmehr die umfangreiche Transformation von Schulkultur angesichts einer mediatisierten Lebenswelt unter Einbezug des gesamten Schulgefüges.

#### Education with Media or Education within Media? Designing change processes of school in terms of cultural changes

#### Abstract

In educational sciences a long on-going debate of enhancing learning processes by means of learning technologies and/or empowering students to a critical, reflective and creative usage of all forms and sets of media can be found. Today's fundamental social and cultural change is extensively discussed in many analyses of society and its evolutionary tendencies of further development. The initial point of this discussion can be found in the theoretical approach of poststructuralism and postmodernism. Trying to describe the relationship of the individual human being and the society as well as

*the relationship of the individual and media in a poststructural way, an overall structural network of interrelated elements can be outlined, which is mainly affected by social networks spread in online settings. Following the pedagogical vesting of empowering students to live analogues to historical social preconditions, the advancement of school as the main pedagogical institution has to consider this social changes and challenges in consequence of the fundamental process of mediatisation. As a result the design process of changing the cultural structures of school has to follow the main task of thinking school not only with media, but within media.*

## **Einleitung**

Der wissenschaftliche Diskurs um Medienbildung hat sich unter Berücksichtigung der Eigenständigkeit der Begriffsteile – Medien und Bildung – und der Besonderheit der Verbindung des Medien- mit dem Bildungsbegriff intensiviert. Dies zeigt sich auch im Disput um das Verhältnis von Medienbildung und Medienkompetenz(en), der in zahlreichen Publikationen, wissenschaftlichen Veranstaltungen und Positionspapieren verhandelt wird (vgl. Schorb 2009; Spanhel 2010; Fromme/Jörissen 2010; Tulodziecki 2015; im Überblick: Iske 2015). Der Medienbildungsbegriff erstreckt sich in diesem Diskurs über eine «öffentlich-politisch-administrative», «praxistheoretisch-pädagogische» sowie «begrifflich-theoretische» Auseinandersetzung mit je unterschiedlichen Facetten des begrifflichen Spannungsbogens (Jörissen 2011, 212). Dieser Facettenreichtum ergibt sich insbesondere aus unterschiedlichen Bildungsverständnissen und Orientierungen an unterschiedlichen gesellschaftstheoretischen Entwürfen. Einig ist man sich trotz der relativ unübersichtlichen Diskussion in dem Argument, dass Medienbildung – will sie ihrem Anspruch von Bildung angesichts einer mediatisierten und technologisierten Lebenswelt gerecht werden – über eine technokratisch gedachte Vermittlung von Medienkompetenz(en) hinausgehen muss. Auch wenn traditionelle Medienkompetenzkonzepte (etwa im Anschluss an Dieter Baacke) eine kritische-emanzipatorische Dimension meist mitdenken und von daher versuchen, einer technologisch-funktionalistischen Verkürzung von Medienkompetenz (bspw. im E-Learning, in eher technikgetriebenen Mediendidaktiken, bei Learning Analytics) entgegen zu wirken, stellt sich die Frage, ob es nicht eines anderen, kritischen Verständnisses von Gesellschaft sowie eines darauf abgestimmten Bildungsverständnisses – jenseits der Emanzipation des Subjekts – bedarf, um solche Verkürzungen tatsächlich zu verhindern.

Der sozio-kulturelle Wandel, der mit der Formel «Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft» und gegenwärtig hin zur «Netzwerkgesellschaft» gefasst werden kann, kann als Anlass genommen werden, um Bildung konsequent aus einer postmodernen bzw. poststrukturalistischen Perspektive zu denken (vgl. u. a. Meder 2004; Jörissen/Marotzki 2009; Koller 1999; 2012; Bauman 2003; 2005). Dies bedingt

zweierlei: einerseits das Verständnis von Sozialitäten und ihrer Strukturen sowie andererseits die theoretische Subjekt-Konstituierung. In einem poststrukturalistischen Bildungsverständnis ist weder Subjekt noch Welt als autonome, geschlossene Einheit zu verstehen. Beide sind Teil eines umfassenden, relationalen und fortlaufend veränderlichen strukturellen Netzes. Werden Subjekt und Soziales so gedacht, hat das tiefgreifende Konsequenzen auch für Medienbildungs- und Medienkompetenzkonzepte. Deren Ziel kann es nicht mehr sein, das Subjekt zu einem autonomen, selbstbestimmten und kritisch-kreativen Akteur im Umgang mit und in Medien zu machen. Medien und Subjekt sind vielmehr als gleich-ursprüngliche Elemente eines strukturellen Netzes zu begreifen.

Auch Schule ist Teil dieses Strukturgefüges und kann – wie Bildung und Medienbildung grundsätzlich – nur eingedenk dieses strukturellen Eingebundenseins verstanden und weiterentwickelt werden. Auch sie ist massgeblich von soziokulturellen Veränderungen bedingt, die gegenwärtig von einer Zunahme an Unvereinbarkeiten und Kontingenzen gekennzeichnet sind. Zur Weiterentwicklung von Schule zu einer gegenwärtigen und zukünftigen soziokulturellen Verhältnissen entsprechenden pädagogischen Institution, ist das kritisch-distanzierte Mitdenken des gesamten Systemgefüges notwendig. Schulische Medienbildung meint dann eine fundamentale Veränderung von Schulkultur im Sinne einer grundlegenden Transformation struktureller Ordnungsschemata und Sinnhorizonte (bspw. im Spannungsbogen von Unterrichtsentwicklung, Schulorganisation und Bildungspolitik) (Helsper 2008; 2010). Ein solcher Schulkultur-Wandel kann intentional angeregt und begleitet, aber nicht telos-orientiert gesteuert oder monodirektional diktiert werden. Weiter-/Entwicklung von Schule muss analog zu den soziokulturellen Bedingungen erfolgen. Unbestritten ist, dass die Vergegenwärtigung von Schule an der Mediatisierung der Lebenswelt orientiert sein muss. Dies kann durch eine Annäherung des Medienbildungs- an einen allgemeinen Bildungsbegriff gelingen. Eine solche Annäherung zieht zwar den Vorwurf nach sich, Medienbildung habe dann nicht mehr spezifische – medienbezogene – Bildungsprozesse im Blick, sondern werfe einen spezifischen – medialitätsbezogenen – Blick auf jegliche Bildungsprozesse. Dies scheint aber nicht zuletzt deshalb angezeigt, da gegenwärtig nahezu alle Bildungsprozesse – wie auch alle Lebensbereiche – durch Medien präfiguriert sind. Medienbildung kann somit in einer postmodernen bzw. poststrukturalistischen Lesart als die, in kulturtheoretischer und zeitdiagnostischer Perspektive gestellte «Frage nach den Potentialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse» gefasst werden (Jörissen 2011, 230).

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Ergänzung und Fortschreibung dieser spezifischen Perspektive in Bezug auf Schule (vgl. Münte-Goussar 2016). Der Fokus liegt dabei auf der Frage nach soziokulturellen Bedingungen gegenwärtiger

Subjektivierungsprozesse. Anders formuliert: Wenn das Subjekt als Struktureinheit innerhalb konkreter Strukturen gedacht wird, dann kann oder muss die Frage gestellt werden, welche strukturellen Bedingungen gegeben sind. Foucault fasst diese Frage nach der Bildung historisch-konkreter Subjektivitäten und damit nach der Subjektivierung als die Analyse «fundamentaler Codes einer Kultur, [...] die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen» (1971, 22). Der vorliegende Beitrag sucht Hinweise auf die fundamentalen Codes der gegenwärtigen westlichen und gesellschaftsdiagnostisch-antizipierten zukünftigen Kultur in Auseinandersetzung mit postmodernen und nach-humanistischen theoretischen Bezügen – insbesondere mit Zygmunt Baumanns Überlegungen zu avantgardistischen Lebensstilen einer «Flüchtigen Moderne» (1995; 2000) und Manfred Faßlers Fokussierung auf die bio- und informationstechnologische Verquickung von Mensch und Maschine und deren Auswirkungen auf Sozialitäten (2000; 2009; 2014).

### **Verständnis von Bildung in einer mediatisierten Welt**

Der Grossteil der gegenwärtigen, deutschsprachigen Debatte um ein Bildungsverständnis basiert auf einem aufklärerisch-humanistischen Anspruch. Nach Humboldt ist das oberste Bildungsziel die «höchste und proportionierlichste Bildung» (1792, 64) zu einem Ganzen im Sinne einer Entfaltung subjektiv angelegter Potentiale. Das erfolgt durch Erfahrung von Welt. Das Beziehungsverhältnis von Subjekt und Welt kann als eine «allgemeine, rege und freie» Wechselwirkung beschrieben werden, die beiderseits – auf Seiten des Subjekts und auf Seiten von Welt – vielgestaltig ist. Humboldt spricht hierbei von der «Mannigfaltigkeit» von Welt. Doch auch Bildung ist mannigfaltig und nicht nur – wie bei Humboldt – durch subjektiv angelegte Potentiale determiniert. Die Mannigfaltigkeit der Welt ermöglicht Erfahrungen, die durchaus «widerständig» oder «widerstreitend» sind. Diese widerständigen Erfahrungen sind Anstoss transformatorischer Bildungsprozesse. Ein solches, auf die Vielgestaltigkeit von Subjekt und Welt basierendes Verständnis von Bildung, geht über eine reine Entfaltung bereits determinierter Potentiale hinaus und beschreibt eine fundamentale Transformation der Selbst- und Weltbezüge. Hierfür ist Vielgestaltigkeit von Subjekt und Welt unerlässlich. Die Erfahrung des Anders- und Fremdartigen ist schon bei Humboldt Anlassmoment für einen Bildungsprozess, der über die «Entfaltung der menschlichen Kräfte» hinausweist und eine Erweiterung und «Transformation der je eigenen Weltansicht» ermöglicht (vgl. dazu Koller 1999; Koller 2012). Dies begründet die Rede vom Selbst- und Weltverhältnis, das von Humboldt, über Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen Eingang in die Medienpädagogik gefunden hat.

Doch wie Kokemohr trefflich feststellt, gilt die Sorge der modernen Bildungsbegriffe dem «selbstreferenziellen Subjekt und seiner Autonomie» (2007, 21). Eben dieses wird aber in postmodernen und poststrukturalistischen Denktraditionen verabschiedet. Insofern spricht Kokemohr nicht von einem Verhältnis von Selbst und Welt, sondern von Selbst- und Weltverhältnissen im Sinne von über die Zeit entstandenen symbolischen Bedeutungszuschreibungen, gebündelt zu «Ordnungsfiguren» (2007, 32f). Auch Schäfer konstituiert Bildung im Anschluss an Humboldt als «Umgang des Individuums mit der Mannigfaltigkeit der Welt» (Schäfer 2007, 97). Unter «Mannigfaltigkeit der Welt» versteht er, dass die Welt keine «vorgeordnete, sondern fremde» ist und damit ein Veränderungspotential der «Grundfiguren» eines Selbst- und Weltverhältnisses impliziert. Das Subjekt wird sich in Auseinandersetzung mit Welt fremd und kehrt verändert zurück. Subjekt und Welt stehen sich hier nicht als autonome Größen gegenüber, sondern bedingen sich fortlaufend gegenseitig. Oder in den pointierten Worten Schäfers: «Bildung ist die Rückkehr aus einer Entfremdung» (ebd.). Das Subjekt befindet sich immer in der Differenz von «endlicher Bestimmtheit und unendlichen Veränderungsmöglichkeiten». Bildung meint das Streben nach Auflösung dieser Differenz bzw. eine «unendliche Annäherung an jene Differenz, die man ist – ohne dieses ‹ist› fassen zu können» (ebd.).

Entscheidend für die Frage gegenwärtiger soziokultureller Bedingungen und deren Bedeutung für das Medien-/Bildungsverständnis ist Kokemohrs Verweis auf die Auflösung eines, als selbstreferenziell, autonom gedachten Subjekts im hinterfragten «Projekt der Moderne», das als ein ‹postmodernes› neu gedacht werden muss (ebd., 21f.). Der vorgeschlagene Bildungsbegriff ist somit darum bemüht, die Bildung eines Subjekts als einen fortlaufenden, symbolisch-imaginären Transformationsprozess auszuweisen. Bildung meint hier nicht ein Selbst-Werden, sondern vielmehr ein Anders-Werden, welches die Formen und Weisen bestimmt, auflöst und (re)strukturiert, wie sich ein Subjekt zu sich selbst sowie zur Welt verhält und wie es in der Konsequenz denken, handeln und fühlen kann. Subjektivität ist hier nicht selbst-, sondern sozialreferenziell gedacht. Das Selbst ist nicht in sich selbst, sondern im Anspruch des Anderen begründet. Der Topos der Autonomie sowie die Opposition zwischen Selbst- und Fremdbestimmung wird untergraben. Die Dichotomisierung der interagierenden Entitäten Selbst und Welt wird differenztheoretisch unterlaufen. Die Trennung von Subjekt und Objekt wird in eine verflochtene Textur aufgelöst, die die Gleichursprünglichkeit all ihrer Momente betont, die sich allein aus der Relation, eben der Differenz zueinander, bestimmen.

Daran anschliessend muss Medienbildung als transformatorischer «Bildungsprozess im Horizont von Medialität» verstanden werden (Jörissen 2011, 218). Medienbildung meint Bildung in einer von Medien durchzogenen – mediatisierten – Welt. Medien sind immer schon in die Hervorbringung einer beliebig gearteten

Subjektivität eingeflochten. Subjekte sind Effekte einer nicht zuletzt medialen Struktur. In diesem Sinne ist Medienbildung als Bildung im Medium zu verstehen (vgl. Meyer et al. 2008). Von Interesse sind die je historisch differenten Modi der Hervorbringung von Subjektivität – also die Medien der Subjektivierung. Es gilt, sich der soziokulturellen Bedingungen der Gegenwart zu vergewissern. Im Anschluss an die oben bereits zitierten Worte Foucaults: Diese fundamentalen Codes einer Kultur «fixieren gleich zu Anfang für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird» (Foucault 1971, 22). Sie fixieren – so könnte man sagen – die Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse, in denen sich der Mensch als Subjekt an-/erkennt, von denen ihm der Status des Subjekts zugewiesen wird. Subjektivation im Sinne Foucaults wie auch Kokemohrs, ist vom unhintergehbaren Paradox gekennzeichnet, dass ein Subjekt nur Subjekt wird, insofern es sich jenen Codes unterwirft und im Zuge dieser Unterwerfung zugleich Handlungsmacht und Autonomie erhält – insofern nämlich jene Kräfte, die das Subjekt hervorbringen, auf sich selbst zurückwirken.

### **Medienbildung und Schule entsprechend soziokultureller Bedingungen**

Den von Foucault thematisierten «Codes» von Sozialitäten nachzugehen ist ein umfängliches Unterfangen, das hier nicht geleistet werden kann. Ausgangspunkt der Beschreibung gegenwärtiger soziokultureller Bedingungen ist die Ausrufung einer evolutionären Gesellschaftsneuformatierung: Castells (2004) spricht von der «Netzwerkgesellschaft». Bauman versetzt gegenwärtige Sozialitäten in die «Flüchtige Moderne» (2000), in der sich bisherige gesellschaftliche Regelsysteme auflösen und grundlegend hinterfragende Schwierigkeiten unangemeldet, plötzlich, «free-floating, freakish, and frivolous» (Bauman 2005, 304) auftauchen. Manfred Faßler (2009) erteilt dem bisherigen Verständnis von Gesellschaft eine Absage. Wir leben statt in einer umfassenden Gesellschaft, in vielen kleinen, temporär verfügbaren «Communities of Projects» (Faßler 2008), stets im Kampf um soziale – vornehmlich online-strukturierte – Habitate (Faßler 2011). Bei diesen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen scheint eines zentral: Sie sind alle – mehr oder weniger – durch die voranschreitende Mediatisierung und Technologisierung, die Ausbreitung eines umfassenden digitalen Netzwerks geprägt, das alle Lebensbereiche präfiguriert. Darüber hinaus verweisen sie alle auf eine strukturelle Zunahme von Unsicherheiten, Kontingenzen, Ambivalenzen und Paradoxien in der Erfahrung von Welt, hier skizziert an der fundamentalen Veränderung des sozialen Gefüges. Diese Entwicklungstendenz hat unübersehbare Auswirkungen auf das Fortbestehen von Sozialitäten und – weil Bildung und, in institutioneller Form, Schule gewissermassen als Bindeglied zwischen Einzelperson und sozialem Gefüge fungiert – im Besonderen auch auf Schulentwicklungsprozesse hin zu einer Schule der Gegenwart. Dies zeigt sich insbesondere auf zwei, hier näher besprochenen Ebenen:

Zum einen bedingen so strukturierte Sozialitäten die Konstituierung sozialer Beziehungen. Mit Jenkins (2009) gesprochen ist die im Entstehen begriffene partizipatorische Netzkultur nicht mit bisherigen Strukturen vergleichbar. Dies wurde bereits mit Faßler und dem Abgang der grossen, alles bedingenden Gesellschaft zu Gunsten kleinerer, temporärer Communitys angedeutet. Wir agieren in kleineren, meist medial strukturierten Sozialitäten, die von einem bestimmten, zu erfüllenden Ziel bzw. Zweck geleitet sind und nach Zielerfüllung beendet werden. Neue Gruppen entstehen, verändern sich und verschwinden wieder. Ähnlich beschreibt dies Bauman einerseits mit der Formel der Episodisierung und andererseits mit der Flüchtigkeit bzw. Verflüssigung gesellschaftlicher Strukturen. Episodisierung meint, ähnlich wie bei Faßler, die Strukturierung von Lebensverläufen in kleinere, voneinander abgetrennte, konsequenzlose Abschnitte mit jeweils neuen sozialen Beziehungen. Mit der Bezeichnung der Gegenwart als «Flüchtige Moderne» bezieht sich Bauman auf die Beobachtung der andauernden Verflüssigung gesellschaftlicher Strukturen, in der nichts gesichert ist und «alles geschehen darf» (1995, 63).

«Forms of life float, meet, clash, crash, catch hold of each other, merge and hive off with (...) equal specific gravity.» (Bauman 2010, 399)

Diese Netzwerke sind nicht einfach soziale Strukturen, in denen sich Individuen bewegen. Vielmehr geht es darum, die Gleichzeitigkeit, Verwobenheit, Hybridität zwischen digital etablierten Netzwerken im Sinne digitaler Artefakte, den jeweiligen Akteuren und das sich dadurch ergebende Netzwerk – im Sinne Bruno Latours (vgl. 2008) – zu betonen. Erneut wird deutlich, dass die Mediatisierung nicht nur als oberflächliche Veränderung gegebener soziokultureller Bedingungen verstanden werden kann, sondern vielmehr eine grundlegende Veränderung des Sozialen nach sich zieht. Geradezu augenscheinlich hat dies fundamentale Konsequenzen für ein Bildungsverständnis und für die Frage der Vergegenwärtigung von Schule: Durch die Episodisierung und Beschleunigung sozialer Interaktionen werden soziale Beziehungen massgeblich – hinsichtlich des Zeitfaktors – neu bestimmt. Davon nicht unberührt ist die Frage des Umgangs mit den genannten Ambivalenzen und Paradoxien. In den Worten Lyotards (1979): Die «großen Erzählungen» büssen ihre Gültigkeit ein, es kommt zum «Widerstreit». Insofern verändern sich soziale Beziehungen auch auf Ebene des geteilten Wissens. Zudem etablieren sich soziale Beziehungen zunehmend in einer sowohl online als auch offline basierten «Blended-Welt» (Faßler 2011, 129). Insofern sind soziale Beziehungen auch hinsichtlich ihrer räumlichen Strukturierung herausgefordert. All dies scheint vielerorts in der Schule noch nicht angekommen zu sein. Hier zeigt sich das soziale Beziehungsverhältnis bspw. zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen immer noch weitgehend als dauerhafte und meist nur offline-basierte Hierarchie der wissenden Lehrpersonen und der noch-nicht-wissenden Schüler/innen.



Die hier beschriebenen Entwicklungen haben nicht nur auf die soziale Gemeinschaft zentrale Auswirkungen, sondern zum anderen auch auf jede/n Einzelne/n (den/die Gemeinschaft im Sinne eines Netzwerks immer auch erst mithervorbringt). Die beschriebenen soziokulturellen Bedingungen sind geprägt von neoliberalistischen und kapitalistischen Grundzügen. Dort, wo es keine ordnungsgebende Gesellschaft mehr gibt, dort, wo kein Ordnungsrahmen vorgibt, was ein «gutes Leben» ist, und dort, wo die Frage der Lebensdefinition und -gestaltung letztlich nur durch das Individuum selbst – das aber gleichzeitig mit der Flüchtigkeit und Verflüssigung soziokultureller Strukturen konfrontiert ist – beantwortet werden kann, dort steigt gleichermaßen der Anspruch, sich selbst zu erfinden, zu produzieren und am Markt erfolgreich zu behaupten. Die Diskrepanz zwischen Kritik gegenüber diesem Kapitalismus und Neoliberalismus und seiner direkten oder indirekten Auswirkungen auf Bildungskonzepte und Bildungsinstitutionen spiegelt sich auch in der Debatte um Medienkompetenz und Medienbildung, wobei vor einer zu eindimensionalen Betrachtungsweise dieser Dichotomie gewarnt werden muss. Denn dort, wo der freie Markt zur Entfesselung der Potenziale des Einzelnen aufruft und diese so zur zentralen Produktivkraft der Wissensgesellschaft macht, etabliert sich ein neuer Geist des Kapitalismus (vgl. Boltanski/Chiapello 2006). Das aufgeklärt-humanistische Bildungsdenken, welches die Freiheit eines selbstbestimmt-kreativen Subjekts entdeckt hat, welches wiederum die Medienkompetenz bis heute beseelt, hat zugleich der Kapitalisierung des Selbst Tür und Tor geöffnet. Will man im Schulkontext hierauf antworten, ohne dabei der aufklärerisch-humanistischen Fährte zur Befähigung zum autonomen, kritischen Umgang mit diesen soziokulturellen Herausforderungen nachzugehen, gilt es in erster Linie, allen beteiligten Akteuren die Strukturen und Mechanismen des Netzwerks zu vergegenwärtigen und die Möglichkeit von Ambivalenzen, Kontingenzen und Paradoxien offen zu halten.

### **Conclusio: Implikationen für Schulentwicklungsprozesse im Medium**

Wie gezeigt, stehen wir vor grossen Herausforderungen. Nicht zuletzt die Schule als zentrale pädagogische Institution muss für diese Herausforderungen einen Umgang finden. Sie hat eine Verantwortung, Heranwachsende auf eine durch Mediatisierung und ebenso durch Unsicherheiten, Kontingenzen und Ambivalenzen geprägte Zukunft vorzubereiten. Dieser Anspruch findet sich für Deutschland zentral in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Medienbildung in der Schule (vgl. KMK 2012). Für Österreich wurde dies etwa in dem im November 2015 veröffentlichten ministeriellen Vorschlag zur Bildungsreform festgeschrieben (BMBF und BMWFW 2015, 17). Vor diesem Hintergrund sollte Medienbildung primär in der Schule stattfinden. Aber Medienbildung kann nicht losgelöst von soziokulturellen



Bedingungen als zu bewerkstelligende Agenda verstanden werden. Medienbildung, bildungstheoretisch verstanden als umfangreicher Prozess der Subjektivierung im Angesicht mediatisierter Bedingungen, macht humanistisch-pädagogische Grundprämissen sowie aufklärerisch-bildungswissenschaftliche Grundtheoreme fraglich und ein Neudenken des bisher als selbstbestimmt-kreatives Subjekt angenommenen Menschen in seiner Verwobenheit mit und in sozialen Strukturen notwendig. Das heisst weiter, dass Medienbildung nicht mehr umstandslos in die Schule implementiert werden kann. Es gilt vielmehr, eine schulische Medienkultur auszubilden. Umgekehrt kann von hier aus eine kritische Haltung gegenüber einem auf Effizienz und funktionaler Passung ausgerichteten politisch-ökonomischen Diskurs umrissen werden, der es tatsächlich gelingt, Distanz zu dem zu halten, was die Medienpädagogik traditionell zu kritisieren beansprucht.

Das Bisherige hat soziokulturelle Herausforderungen skizziert, die sich durch eine stetige Mediatisierung der Lebenswelt ergeben. Wie gezeigt, gibt es hierzu im medienpädagogischen Diskurs unterschiedliche Positionen, die doch meist darin münden, das Subjekt als autonome, selbstbestimmte Einheit dazu zu befähigen, mit – als Objekte behandelten – Medien kritisch und reflektiert umzugehen. In der hier vorgeschlagenen strukturalen Denkweise jedoch sind Subjekt und Medien nicht voneinander zu trennende Einheiten. Der Mensch befindet sich mit medialen Artefakten in einem zusammenhängenden System. Mensch und Medien sind schon immer verwoben. Medien sind keine uns äusserlichen Artefakte, sondern Strukturen mit subjektivierender Wirkung. Die zentrale medienpädagogische Aufgabe der Gegenwart besteht darin, dies zunächst so zu verstehen, d.h. die Verwobenheit als Denkform auch in die pädagogische Praxis zu überführen, die Mediatisierung nicht allein als einen kritischen oder gar gefährlichen Prozess zu verstehen, sondern ihn als gewissermassen logischen oder quasi-natürlichen Vorgang soziokultureller Entwicklungen zu verstehen und pädagogische Institutionen wie vornehmlich Schulen zu einem Entwicklungsprozess anzuregen, der die umfängliche Mediatisierung an- und aufnimmt. Damit einher geht die Berücksichtigung etwaiger und bei grundlegenden Veränderungen antizipierbarer Ängste und Sorgen der Akteure.

Es kann also nicht allein darum gehen, Risiken der Medien und Chancen digitaler Welten zu vermitteln. Es geht nicht allein darum, mit Hilfe von Medien den Unterricht zu verbessern und die Effizienz von Lehr- und Lernprozessen zu erhöhen. Es geht vielmehr darum, die Mediatisierung und damit verbundene Herausforderungen in einem «Big Picture» zu sehen und dieses mit den damit verbundenen Unsicherheiten zu vermitteln. Dieses «Big Picture» verweist notwendigerweise auf einen alle Bereiche betreffenden Kulturwandel, der sich in unserem Medienhandeln bereits vollzogen hat. Wir agieren mit Medien meist schon selbstverständlich und integrieren diese ebenso selbstverständlich in den Lebensverlauf. Doch

geht es um Bildungs- und Lernprozesse, zeigen sich bis dato Hemmnisse, Medien ebenso selbstverständlich zu integrieren. Diese Hemmnisse – unabhängig davon, ob sie personaler, struktureller, finanzieller usw. Art sind – verweisen darauf, dass der Prozess hin zur Schule einer mediatisierten Lebenswelt nicht mit der alleinigen Implementierung medialer Artefakte abgeschlossen ist, sondern stets einem grundlegenden – ja transformatorischen – Veränderungsprozess von Schule mit allen entsprechenden Parametern erfordert. Ein Veränderungs-, ja, Bildungsprozess von Schule wird notwendig.

Ausgehend von einem bildungstheoretischen Medienbildungsbegriff in Bezug auf Schule kann es nicht mehr um Lernen mit und über Medien in überkommenen schulischen Strukturen gehen. Die Förderung individueller Fähigkeiten, Medientechnologien selbstbestimmt einsetzen und kritisch reflektieren zu können, erscheint als zu kurz greifender Abglanz einer ganz anderen Herausforderung. Die beschriebenen neuen soziokulturellen Bedingungen stellen die Organisationsweisen des Lernens, die Lehr-/Lernkultur und insbesondere die grundlegenden Organisationsformen von Schule – also die Schulkultur selbst – in Frage. Sie greifen jene Notwendigkeiten an, ohne die Schule kaum denkbar ist, die uns zumindest als selbstverständlich, geradezu natürlich erscheinen. Auch die Schule ist ein Effekt bestimmbarer, historisch-konkreter Strukturen. Im Übergang zur Netzwerkgesellschaft verändern sich diese. So wie Medienbildung als Bildung im Medium verstanden werden kann, kann auch Medienbildung in der Schule sinnvoll nur als Schule im Medium gedacht werden.

## Literatur

- Bauman, Zygmunt. 1995. *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*. Übersetzt von Martin Suhr. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition (2007).
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Flüchtige Moderne*. Übersetzt von Reinhard Kreissl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (2003).
- Bauman, Zygmunt. 2003. «Educational Challenges of the Liquid-Modern Era». *Diogenes* 50 (1): 15–26.
- Bauman, Zygmunt. 2005. «Education in Liquid Modernity». *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 27 (4): 303–17.
- Bauman, Zygmunt. 2010. «Education in the World of Diasporas». *Policy Futures in Education* 8 (3): 398. Zugriff 20.1.2016. doi:10.2304/pfie.2010.8.3.398.
- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Frauen, und BMWFW, Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. 2015. *Vortrag an den Ministerrat zur Bildungsreform*. <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?55kaz6>.
- Boltanski, Luc, und Eve Chiapello. 2006. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Castells, Manuel. 2004. *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. (Das Informationszeitalter I). Opladen: Leske + Budrich.

- Faßler, Manfred. 2000. «Informations- und Mediengesellschaft». In *Soziologische Gesellschaftsbegriffe: Konzepte moderner Zeitdiagnosen*, herausgegeben von Georg Kneer und Armin Nassehi, 2. Aufl., 333–360. München: Wilhelm Fink.
- Faßler, Manfred. 2008. «Communities of Projects. Oder die Große Welt der kleinen Erzählungen». In *Erzählen – Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung*, herausgegeben von Yvonne Gächter, Heike Ortner, Claudia Schwarz und Andreas Wiesinger, 29–55. Conference Series. Innsbruck: Innsbruck UnivPress.
- Faßler, Manfred. 2009. *Nach der Gesellschaft: infogene Welten, anthropologische Zukünfte*. München: Wilhelm Fink.
- Faßler, Manfred. 2011. *Kampf der Habitate: Neuerfindungen des Lebens im 21. Jahrhundert*. Wien und New York: Springer.
- Faßler, Manfred. 2014. *Das Soziale. Entstehung und Zukunft menschlicher Selbstorganisation*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Foucault, Michel. 1971. *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz.medien + erziehung*, 54 Jg. (5): 46–54.
- Helsper, Werner. 2008. «Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung». *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 1, 63-80.
- Helsper, Werner. 2010. «Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur». In *Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, hrsg. v. Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels, Carla Schelle, 106-112. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Humboldt, Wilhelm von. [1792] 1980. *Idee zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. In Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Band 1. 56-233. Darmstadt: WBG.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik - ein Überblick*, hrsg. v. Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander, 247–73. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jenkins, Henry. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts / London, England: The MIT Press.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB.
- Jörissen, Benjamin. 2011. ««Medienbildung» – Begriffsverständnisse und Reichweiten». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, hrsg. v. Heinz Moser, Grell, Petra Petra und Horst Niesyto, 211-235. München: kopaed. doi:10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2012. *Medienbildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.
- Kokemohr, Rainer. 2007. «Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie». In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hrsg. v. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders, 13-68. Bielefeld: transcript,
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.

- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken - Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lyotard, Jean-François. 1979. *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. Übersetzt von Otto Pfersmann. 7., ü. a. Aufl. Wien: Passagen Verlag (2012).
- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. 2. wesentl. erw. Aufl. Königshausen und Neumann.
- Meyer, Torsten, Michael Scheibel, Stephan Münte-Goussar, Timo Meisel, und Julia Schawe, Hrsg. 2008. *Bildung im Neuen Medium – Education Within a New Medium. Wissensformation und digitale Infrastruktur - Knowledge Formation and Digital Infrastructure*. Münster: Waxmann.
- Münte-Goussar, Stephan. 2016. «Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* hrsg. v. Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius, 73–93. Innsbruck: innsbruck university press.
- Schäfer, Alfred. 2007. «Bildungsprozesse - Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse». In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. hrsg. v. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, und Sanders Olaf. 95–106. Bielefeld: transcript.
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?» *merz. medien+erziehung*, 53 (5): 50–56.
- Spanhel, Dieter. 2010. «Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09)», *merz. medien+erziehung*, 54 (1): 49–54.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln». *MedienPädagogik*, 5. Juni, 31–49. doi:10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X.