

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.

Editorial: Konstitutionen der Medienpädagogik

Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin

Christian Swertz, Wolfgang Ruge, Alexander Schmölz, Alessandro Barberi und Sarah Braun

Ein Blick auf die medienpädagogische Forschungspraxis zeigt die gute Konstitution der Akteurinnen und Akteure: Zahlreiche Projekte, gut etablierte Tagungen, Arbeitsgruppen in mehreren Fachgesellschaften sowie diverse Buchreihen und Zeitschriften demonstrieren den Erfolg. Von dieser Performanz durch die Realisierung von Distinktionsgewinnen zu profitieren, scheint aber nicht immer zu gelingen: Neue medienpädagogische Institutionen in Forschung und Praxis sind selten, vorhandene arbeiten oft unter prekären Bedingungen oder werden bei der ersten Gelegenheit abgewickelt.

Dies mag daran liegen, dass die Akteurinnen und Akteure in verschiedenen Disziplinen antreten. Sie sind in DGfE, ÖFEB, DGPuK, GI und GFM aktiv und beschreiben Medienpädagogik entweder als Subdisziplin der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft, der Kommunikationswissenschaft, der Informatik, der Medienwissenschaft oder als interdisziplinäres bzw. multidisziplinäres Fach. Aber von welcher Disziplin ist Medienpädagogik dann die Subdisziplin? Oder ist Medienpädagogik möglicherweise als eigene Disziplin zu fassen?

Es gehört zu den Aufgaben wissenschaftlicher Disziplinen, sich durch eine Bestimmung ihres Gegenstandes und diesem angemessene Methoden selbst zu disziplinieren und so zu konstituieren. Die Frage, ob eine Konstituierung der Disziplin durch Prinzipien, Performanzen, Perturbationen oder nur als Parodie möglich ist, stand im Mittelpunkt der Herbsttagung 2017 der DGfE- und ÖFEB-Sektionen Medienpädagogik, welche am 29.9. und 30.9. in Wien stattfand.¹

Im Anschluss an die Leipziger Tagung zu «Methodologien und Methoden» (2011), in der die methodologische Dimension der Disziplin diskutiert wurde, und die Aachener Tagung zu «Spannungsfeldern und blinden Flecken» (2015), in der die gegenstandstheoretische Dimension der Disziplin im Mittelpunkt stand, wurden nun die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Aspekte einer Konstitution der Medienpädagogik diskutiert. Im Call for Papers zur Tagung und zur hiermit vorliegenden Tagungsausgabe der Zeitschrift für Medienpädagogik wurden dabei unter anderem folgende Leitfragen formuliert:

¹ Das Programm ist unter <http://medienpaedagogik.univie.ac.at/forschung/abgeschlossene-projekte/herbsttagung/> dokumentiert.

- Was kann die Medienpädagogik wissen?
- Was soll die Medienpädagogik tun?
- Was darf die Medienpädagogik sich erhoffen?
- Was ist eine Medienpädagogin oder ein Medienpädagoge?

Die für diesen Tagungsband eingereichten Beiträge lassen sich nun in einer groben Heuristik in drei Themenfelder gliedern, deren Grenzen fließend sind und die einen multiperspektivischen Blick auf Konstitutionsmöglichkeiten eröffnen. In allen Themenfeldern spiegelt sich eine wissenschafts- und erkenntnistheoretische Vielfalt, die insbesondere für bildungswissenschaftliche Disziplinen nicht untypisch ist und in den Beiträgen selbst reflektiert wird.

Das Heft wird eröffnet mit Beiträgen, die sich allgemein der Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik widmen und diese aus dem Blickwinkel von Wissenschafts- und Professionstheorie betrachten. Dabei werden in den Beiträgen fünf mögliche Optionen einer Konstitution aufgezeigt:

- **Norbert Meder** weist die Grundlegung der Sache, des Gegenstandsbereichs und der Methode als notwendig für die Konstitution einer Wissenschaft aus. Er ergänzt seine in der relationalen Medienpädagogik verwendete transzendentallogische Grundlegung um eine vertikal konstruktive Darstellung, in der er die Medienpädagogik im Interesse einer einfachen Darstellung mit der Methode der klassischen Logik als hierarchische klassifikatorische Ordnung, oder, wie Meder schreibt, als Begriffsbaum, entwickelt. Als obersten Begriff setzt Meder den Bildungsbegriff mit dem dreifachen Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu anderen in der Gemeinschaft und zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt an. Dabei wird die Offenheit des endlichen Menschen, die es erforderlich macht, sich selbst zu bestimmen, die Umwelt zu schaffen und nach Wahrheit zu streben in den Mittelpunkt gerückt. Das Streben nach Wahrheit, also Geltungsbewährung, ist Gegenstand der Pädagogik. Das schliesst jede Wissenschaft, also auch die Medienpädagogik, mit ein. Neben der Bewährung in der Tradierung zwischen Generationen muss eine Wahrheit, so Meder, auch als valide, objektiv und reliabel ausgewiesen werden können. Das ist der Fall, wenn ein Konsens über das gleiche Ergebnis bei verschiedenen Perspektiven und Methoden besteht. Neben der Wissenschaft bezieht Meder Bildung auf Kultur, die er als Prozess der Bewährung des richtigen Lebens in einer gegebenen Umwelt und in einer Gesellschaft ausweist. Weil die Herstellung der Relation einzelner Menschen zur Gesellschaft unter der Bedingung der Offenheit der Position des Menschen in der Gesellschaft unsicher ist (und Menschen ja auch offen sind), handeln Pädagoginnen und Pädagogen unter Unsicherheit. Mit dem Hinweis darauf, dass Geltung zwischen Generationen bewährt werden muss, arbeitet Meder dann die zeittheoretische Grundlage heraus,

die als Abbildung in die Zeit, oder kürzer, als Abbildungsgedanke formuliert wird. Der Zusammenhang dieser Perspektiven wird als Bildsamkeit bezeichnet, womit Bildung als Netzwerk entfaltet wird. Im Bildungsprozess geht es nun um die Darstellung von Materie mit Materie in Zeichen, also um Darstellungsmedien, um Kommunikationsmedien und um Interaktionsmedien, die als Medien der Verständigung in Bildungsprozessen verwendet werden. Medienpädagogik wird damit als die Wissenschaft von der Medialität der Bildungsprozesse konstituiert.

- **Alexander Schmölz und Sabine Krause** werfen die Frage nach den Formen und Prämissen der Begründung der Eigenständigkeit der Medienpädagogik als Disziplin auf. Sie eröffnen ihren Beitrag mit dem Hinweis auf Spannungen zwischen den Thematisierungen von Medien und den Konzeptionierungen von Medienpädagogik und der daraus resultierenden Frage nach einer Begründung der Eigenständigkeit der Medienpädagogik als Disziplin. Eine Disziplin kann, so Schmölz und Krause, über einen inneren Zusammenhang und eine Abgrenzung nach aussen oder durch eine spezifische Problemstellung konstituiert werden, wobei zu bedenken ist, dass der Gegenstand einer Disziplin durch die Bestimmung der Disziplin mit erzeugt wird. Damit sind auch wissenschaftliche Praktiken zu berücksichtigen, die nicht zuletzt ausserwissenschaftlichen Einflüssen unterliegen. Unterschieden werden damit die Konstitution als Faktum, als Problem oder als Praxis, wobei jeweils innere Konsistenz und Abgrenzung nach aussen erreicht werden müssen. Dass Medien als Thema relevant sind, wird dann als Konsens gesetzt und zunächst daran erinnert, dass es Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und einen Konsens über die interdisziplinäre Problematisierung von Medien gibt. Anschliessend wird die pädagogische Problematisierung der Medialisierung in den Mittelpunkt gerückt, in der Medien als Zweck für die Erreichung pädagogischer Absichten verstanden werden, wobei die Schmölz und Krause keinen Konsens der Zwecke sehen. Ein Konsens wird aber im Verhältnis von Medien und Pädagogik als Problem gesehen, das daher den Diskurs abzugrenzen vermag. Als eine Möglichkeit, das Verhältnis zu fassen, wird anschliessend der korrelative Ansatz diskutiert und mit dem Begriff der Ko-Kreativität ergänzt – ein performativer Akt, der abschliessend als solcher reflektiert wird.
- **Gerhard Tulodziecki** unternimmt einen wissenssoziologischen Blick auf den medienpädagogischen Diskurs. Dazu eröffnet er mit der Unterscheidung von Alltagsverständnis und wissenschaftlichem Verständnis. In den Mittelpunkt wird dann das wissenschaftliche Verständnis mit dem Umstand gerückt, dass eine Medienpädagogik, die als Wissenschaft verstanden werden soll, ihre Geltungsansprüche nebst den jeweiligen Prämissen sprachlich so ausdrücken muss, dass sie gelehrt werden und so für Erziehungs- und Bildungsaktivitäten mit Medienbezug relevant werden können. Konstitutiv für die Medienpädagogik als Wissenschaft ist dabei aber nicht diese Relevanz, sondern zunächst der Umstand, dass mit dem

sprachlichen Ausdruck von etwas als Medienpädagogik ein Diskurs konstituiert wird, der durch die genannten Merkmale, also den Bezug auf Erziehungs- und Bildungsaktivitäten sowie auf Medienbezug als medienpädagogischer Diskurs ausgezeichnet wird. Die Existenz des Diskurses wird zunächst mit den Diskursorten begründet. In den Mittelpunkt rücken dann aber die Themenfelder. Tulodziecki nennt Begriffsdefinitionen, Konstrukte, Voraussetzungen und Bedingungen, Ziele und Inhalte, Unterrichtsmethoden, institutionelle Voraussetzungen und Forschungsmethoden als im Diskurs verhandelte Themen. Anschliessend wird das Verhältnis des so markierten Diskurses für personales Wissen diskutiert. Dieses Verhältnis wird zunächst als kontingenter Selektionsprozess definiert. In diesem Prozess werden individuelle Theorien erzeugt, denen der wissenschaftliche Diskurs gegenübersteht, was für Praktikerinnen und Praktiker ebenso gilt wie für Forscherinnen und Forscher, die alle von Anschlussmöglichkeiten profitieren können. Ein produktives Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Diskurs und Praxis entsteht dann durch die reflexive Wahrnehmung der Anschlussmöglichkeiten, die zu professionellem Handeln führt. Das professionelle Handeln ist allerdings mit einer hohen Komplexität des Diskurses konfrontiert. Daher schlägt Tulodziecki vor, die Komplexität des Diskurses durch eine Beschränkung auf Kommunikationen, die Erziehungs- oder Bildungsrelevanz mit Medienbezug aufweisen. Dem Vorschlag zur Komplexitätsreduktion wird allerdings die Notwendigkeit zur Integration vielfältiger neuer Themen zur Seite gestellt, so dass die Balance zwischen Grenzziehung und Öffnung thematisch wird. Damit wird die Stabilisierung des Diskurses durch Variation und Selektion als anzustrebendes Ziel ausgewiesen.

- **Franziska Linke und Anja Schwedler** reflektieren die Konstitution der Medienpädagogik mit einer Suche nach den Spuren der Differenz von Disziplin und Profession in der Medienpädagogik. Dazu diskutieren Sie Medienpädagogik aus einer wissenschaftssoziologischen Perspektive und argumentieren, dass es in der Medienpädagogik nicht nur um Medienerziehung und Mediendidaktik geht. Um das zu erfassen, sind jedoch neue Ideen erforderlich, weshalb Linke und Schwedler zunächst auf die Entstehung der Medienpädagogik zurückgehen. Mit Stichweh wird die Entstehung des wissenschaftlichen Spezialgebiets «Medienpädagogik» als ein autokatalytischer, d.h. durch positive Rückkopplung bestimmter Prozess sekundärer Disziplinbildung verstanden, der vor allem durch die akademische Berufsausbildung motiviert wird; mit Gläser werden die Neukombination von Wissen und die Entdeckung neuer Weltausschnitte als Erklärung für die Entstehung der Medienpädagogik herangezogen. Das kann dann, so die Autorinnen, zu einem spezifischen Gegenstands-, Methoden- und Theoriebezug führen, der im Falle der Medienpädagogik im Werden begriffen ist. Daher wird die Medienpädagogik als wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft in den Blick genommen, die sich durch gemeinsame Interessen auszeichnet, was dazu führt, dass das gesamte

Wissen der Gemeinschaft (und nicht nur Auszüge) im Blick behalten werden muss – allerdings in je individuellem Zuschnitt. In den Mittelpunkt gerückt wird dann der Professionsbezug. Als wesentlich wird nach Stichweh die funktionale Zuständigkeit, der immanente Wissenskorporus und der vermittelnde Charakter ausgewiesen, wobei es vor allem um das resultierende Handlungswissen nebst seiner Vermittlung geht. Genau das wird in der Medienpädagogik reflektiert, wobei ein professionelles Berufsbild einem ganzheitlichen Verständnis gegenübersteht. Allerdings wird die Medienpädagogik dabei in der Medienpädagogik nicht als einheitliche Wissenschaft verstanden, sondern durchaus unterschiedliche verortet. Resümierend wird die Bedeutung medienpädagogischer Professionsforschung und die Vermittlung eines ganzheitlichen Bildes der Medienpädagogik betont.

- **Caroline Grabensteiner** untersucht die Positionen von Spanhel, Meder, Marotzki und Sesink als Beiträge zur einer Konstitution der Medienpädagogik, die sich als bildungsphilosophisch orientiert versteht. Dazu werden in einem hermeneutischen Vorgehen die jeweiligen Verständnisse der Begriffe Bildung und Medien sowie die Qualität der Verbindung herausgearbeitet. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede, also gleichsam Heteronomie und Hegemonie der Ansätze in einem changierenden Vorgehen rekonstruiert. Als eine Gemeinsamkeit wird etwa die mediale (insbesondere sprachliche) Verständigung über kulturelle Gehalte herausgearbeitet, die in Bezug zu medialen Formen diskutiert wird. Wie dabei welchen medialen Formen Relevanz zukommt, wird allerdings, wie die Autorin zeigt, sehr unterschiedlich verstanden. Eine weitere Gemeinsamkeit ist das Verständnis von Bildung als Selbst- und Weltverhältnis, wobei allerdings schon die Bezugstheorien, mit denen der jeweilige Zugang erarbeitet wird, recht deutliche Differenzen aufweisen, was zu entsprechenden Unterschieden der Ansätze führt. Auch dass der Kritikbegriff zentral für die Bestimmung des Verhältnisses von Medien und Pädagogik ist, wird als Gemeinsamkeit ausgewiesen, ohne dass ein Konsens über den Kritikbegriff identifiziert werden kann. Nach dem Durchgang durch die weiteren Begriffe der Autonomie und Handlungsfähigkeit kommt die Autorin zu dem Schluss, dass es allen Autoren darum geht, Medienbildung im Blick auf die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft möglich zu machen. Damit werden alle Ansätze nicht nur als Handeln in der Gesellschaft konzipiert, sondern implizieren im Blick auf die Zukunft auch performative Akte gegenüber der Gesellschaft.

Gemeinsam ist den Beiträgen, die sich allgemein der Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik widmen, dass sie Medienpädagogik innerhalb der Bildungswissenschaft verorten bzw. als pädagogische Profession beschreiben und nicht als fachdidaktisches Problem einer anderen Wissenschaft konzipieren. Einen anderen Ansatz verfolgen die folgenden Beiträge, die weniger grundlagentheoretisch, sondern eher

methodologisch argumentieren, und die interdisziplinär geführte Diskussion um angemessene methodologische Grundlagen der Medienpädagogik fortführen, indem sie anhand der exemplarischen Demonstration methodischen Vorgehens spezifische Problemfelder und Kernbegriffe der Disziplin beschreiben.

- **Maximilian Waldmann und Ulas Aktas** rücken das «Erfahrungsgeschehen in Vollzügen des digital Medialen» in den Mittelpunkt. Die mit dem Titel angedeutete phänomenologische Perspektive wird verwendet, um Probleme vorliegender Ansätze aufzuweisen und einen eigenen Ansatz zu entfalten. Dazu wird zunächst der gesellschaftskritische Anspruch pädagogischer Theorien in den Mittelpunkt gerückt und gefragt, was kritisiert wird und wie die normativen Ansprüche begründet werden. Als medienpädagogische Lernverständnisse werden das Lernen als Wissensverwaltung und das Lernen als Selbststeuerung vorgestellt. Kritisiert wird das fehlende Vermögen beider Verständnisse, ein kritisch-emanzipiertes Verhältnis des Selbst zu den Dingen zu formulieren. Anschliessend wird Bildung als in der Medienpädagogik diskutiertes Verhältnis von Technik und Selbst und als Deliberation rekonstruiert – und bei beiden ein fehlender Kritikbegriff kritisiert. Daher wird der Rückgriff auf einen phänomenologischen Kritikbegriff vorgeschlagen, nach dem Kritik durch eine Wendung des Blicks des leiblichen Subjekts auf diesen Blick im Sinne eines anders Blickens konstituiert wird. Herausgearbeitet werden vor diesem Hintergrund das Anderssehen mit dem leiblichen Selbst als Urmedium und das Umlernen als Erfahrung, mit dem der Doppeldeutigkeit des Selbst als Eigenem und Fremden entsprochen werden kann. Es geht damit um die kritische Verwendung von Medien durch das Selbst zur Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Konstitutionsbedingungen.
- **Valentin Dander** rückt in positionierender Absicht die diagnostische Frage, wie medienkritisch die sich selbst als kritisch verstehende Medienpädagogik ist, inwiefern also der Kritikbegriff konstitutiv verwendet wird, in den Mittelpunkt. Dazu wird im Anschluss an Baacke und mit Verweis auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zunächst deutlich gemacht, dass ein kritisches Selbstverständnis als gesellschaftskritisches Selbstverständnis gedacht worden ist – und zu denken ist. Dabei wird das Verhältnis von Theorie und Praxis als Herausforderung herausgearbeitet. Diese Herausforderung besteht, so Dander, etwa im Falle von Code in den als Computerprogramm formulierten Algorithmen, die als Praxis zu verstehen und insofern in historische Machtkonstellationen eingebettet sind. Damit kommen in Code auch Machtinteressen zum Ausdruck – und die gilt es interdisziplinär mit Hilfe kritischer Gesellschafts- und Medientheorien herauszuarbeiten, um Selbstbestimmung als Orientierung für medienpädagogische Interventionen zu bestimmen. Dabei weist Dander auf die Gefahr hin, dass mit solchen Interventionen die Gefahr verbunden ist, dass faschistische, rassistische oder religiöse

Akteurinnen und Akteure die so erworbenen Kompetenzen für ihre Zwecke nutzen, und betont daher die Notwendigkeit, nicht nur Gesellschaftskritik, sondern auch Selbstkritik zu betreiben. Um eine Selbstkritik der kritischen Medienpädagogik vorzunehmen, wird dann auf die Theorie von Heydorn zurückgegriffen. Diese dialektisch konzipierte und empirisch gehaltvolle Theorie wagt es, Utopien zu entwerfen und individuelle Bildungsprozesse zu betonen, deren Möglichkeit vor allem anhand der Selbstwidersprüche bürgerlicher Akte aufgezeigt wird. Betont wird dabei die Notwendigkeit zur Selbstkritik kritischer Bildungstheorie, deren Möglichkeit wiederum mit dem Konzept subversiver Verschiebungen von Butler argumentiert wird. Dander betont dabei, dass Kritik damit weniger als Zustand, sondern als Prozess begriffen wird, und rückt ambivalente Transformationen von Subjekt und Gesellschaft in den Mittelpunkt, während Leitbilder mit Universalitätsanspruch zurückgewiesen werden. Das bietet zum einen die Möglichkeit die Konzepte von Kritik und Beschäftigungsfähigkeit als sich nicht ausschliessende Orientierungen zu begreifen. Zum anderen wird die Öffnung zum Anderen hin im Sinne einer Betrauerbarkeit als mögliche Orientierung betont, eine Orientierung, in der sich Medienpädagoginnen und Medienpädagogen durchaus auch selbst unterrichten sollten. Dander verbindet abschliessend die Forderung nach einer radikalen Kontextualisierung medialer Konstellationen mit der Forderung, dass, was propagiert wird, auch selbst in die Tat umzusetzen, und zeigt so zugleich eine mögliche Methode für die medienpädagogische Praxis.

- **Christian Toth** plädiert im Sinne empirischer Pädagogik für eine Orientierung am Kritischen Rationalismus. Es eröffnet seine Überlegungen mit einer kurzen Erinnerung an die Logik der Forschung, in der Popper den kritischen Rationalismus begründet hat. In den Mittelpunkt wird dementsprechend die kritische Prüfung von Theorien, die aus vor allem werturteilsfreien und falsifizierbaren Sätzen bestehen, durch empirische Untersuchungen gerückt. Toth betont dabei den Umstand, dass dieser Ansatz damit rechnet, dass die Sätze fehlerhaft sind. Theorien als Problemlösungen werden also revidierbar gedacht. Anschliessend wird das Theorie-Praxis-Problem als Problem der Wissenschaftstheorie der Pädagogik ausgewiesen. Sodann werden die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die empirische Erziehungswissenschaft und die kritische Erziehungswissenschaft als Hauptströmungen der Pädagogik genannt, um damit Wissenschaftstheorien und Methodologien strikt voneinander zu trennen. Vor diesem Hintergrund wird dann der Bezug auf die Begriffe der Erziehung, Bildung und Sozialisation angemahnt und der Erziehungsbegriff von Brezinka sowie der Sozialisationsbegriff von Hurrelmann aufgegriffen, die mit der Differenzierung von Ausbildung und Selbstbildung ergänzt werden. Angemahnt werden anschliessend Operationalisierungen, d.h. die Entwicklung von Messinstrumenten für die Messung medienpädagogischer Dimensionen, die mit der Messung von Persönlichkeitseigenschaften

verbunden werden sollten und so insbesondere das Ziel der Falsifikation von Hypothesen zu verfolgen.

Abgerundet wird die Ausgabe durch Beiträge, in denen die Bearbeitung aktueller Probleme als exemplarischen Ausgangspunkt für eine Konstitution der Medienpädagogik verwendet wird.

- **Thomas Damberger** eröffnet seine existentialistischen Reflexionen einer menschlichen Medienpädagogik als Untergangspädagogik mit einer Übergangspädagogik und thematisiert dazu zunächst den immer wieder postulierten Übergang zur Superintelligenz – allerdings nicht des Menschen, sondern von Maschinen. Diese könnten dann z.B. zu einer Menschenzucht führen, die nicht mehr wie bisher von Menschen an Menschen, sondern von Maschinen an Menschen vorgenommen wird. Damit wird aber übersehen, dass der Mensch mit sich selbst nicht letztlich identisch werden kann. Der Mensch kann sich insbesondere im Blick auf den Tod nicht an äusseren Sicherheiten orientieren, was dazu versucht, Verantwortung auf andere abzuschieben und die eigene Bildung als ökonomische Schmalspur-bildung ohne die Gefahr substanzieller Erschütterung zu betreiben. Entscheidet sich der Mensch allerdings für das Einlassen auf existenziellere Unsicherheiten, dann können neue Technologien dabei helfen, mit den Unsicherheiten umzugehen, bergen aber auch die Gefahr, dass Technologie als Heilsversprechen die Selbstkonfrontation des Menschen verhindert. Damit wird das Problem weg vom Problem des Übergangs des menschlichen Selbstzweifels auf Maschinen und hin zur Frage, wie der Mensch sich selbst erkennen kann, verschoben. Selbsterkenntnis, gedacht als rationale Selbsterkenntnis, kann dann in der Konfrontation mit der rationalen Technik entfaltet werden. Eine Form, sich mit sich selbst zu konfrontieren, ist das Selftracking, also die Erhebung von Daten über sich selbst. Dazu müssen Daten zunächst einmal in einen Computer gezwungen werden. Dabei werden die Daten Sinn- und Bedeutungslos und damit frei von den Zwängen der Natur. Diese Freiheit ermöglicht aber umfassende Selbstbestimmung und damit vollkommene Selbstbestimmung im transhumanistischen Sinne einer Überwindung des Menschen. Leider, so Dambergers Pointe, ist damit die Frage nicht geklärt, nach welchen Kriterien der freie Mensch sich gestalten sollte. Insofern die Frage geklärt werden muss, vom Datenmenschen aber nicht geklärt werden kann, bricht die Illusion der Selbsterkenntnis durch Selftracking zusammen. Erforderlich ist daher keine Untergangspädagogik, die auf den Übergang des Menschen in die Maschine vorbereitet, sondern eine Medienpädagogik als Übergangspädagogik, die die Schaffung neuer Schemata in den Mittelpunkt rückt, die auf die Erzeugung von Sinn, und nicht auf Selbstoptimierung abzielen. Das kann

durchaus an einer Quantifizierung des Selbst, aber nicht durch die Quantifizierung des Selbst erfolgen.

- **Nina Grünberger und Stephan Münte-Goussar** diskutieren die Konstituierung der Medienpädagogik in der Verbindung von Medienbildung und einer exemplarisch als Fall von Medienbildung verstandenen Schulkultur als Antwort auf soziokulturelle Entwicklungen. Als soziokulturelle Entwicklung wird die Medialisierung in ihrer Unausweichlichkeit und die daher mit einer veränderten Medialisierung einhergehende Notwendigkeit, dies in der Medienpädagogik zu reflektieren, verstanden. Medienpädagogik soll dabei, so die Autorin und der Autor, auf diese Entwicklungen flexibel und antizipierend reagieren. Dazu wird der Begriff der Subjektivierung zugunsten des Subjektbegriff in den Mittelpunkt gerückt und das Anderswerden als Verschiebung von Selbst- und Weltbezügen betont. Als Vorteil dieser Denkweise wird die Analysierbarkeit des Subjekts, dass in seinen Praktiken als kritisch handlungsfähig gedacht wird, hervorgehoben. Diese Denkweise wird auch in Schultheorien verwendet, die sich als Subjektivierungstheorien verstehen. Die damit mögliche Verbindung der Perspektiven legt es aus medienpädagogischer Sicht nahe, Medienbildung als fundamentale Transformation von Schulkultur zu denken.
- **Ben Bachmair** bestimmt in einem hermeneutischen Vorgehen im Anschluss an aktuelle soziologische Zeitdiagnosen Mobilität als einen Anlass für medienpädagogisches Handeln in einer disparaten Kultur. Dazu wird Pädagogik zunächst als das Generationenverhältnis bedenkende Kulturwissenschaft angesetzt. In den Mittelpunkt wird mit Giddens die Aneignung kultureller Objekte im Gefüge gesellschaftlicher Strukturen, Optionen und Praktiken gerückt und insbesondere die Disparatheit der Kultur betont, die mit Verweis auf Prozesse der Detraditionalisierung begründet wird. Ein Element in diesen Prozessen ist das komplexe Problem der Mobilität, das Migration einschliesst. Vor diesem Hintergrund gilt es, so Bachmair, pädagogische Chancen in den vorhandenen Kontexten mit den Mitteln der Hermeneutik zu entdecken und insbesondere multimodale Repräsentationsformen als mögliche Ressourcen zu begreifen. Die Relevanz dieses Ansatzes wird anschliessend anhand von Projekten demonstriert: Die durch eine kulturwissenschaftliche Analyse orientierte mediendidaktische Verwendung von Smartphones im Sprachunterricht für MigrantInnen, die in den Unterrichtsmethoden des Fotovokabelhefts und der Wortschatzsuche konkretisiert werden. Damit wird nicht nur eine mediendidaktische Theorie-Praxis-Transformation, sondern mit der anschliessend hervorgehobenen Diskussion von Bildungs- und Lernverständnissen zwischen Angehörigen christlicher und muslimischer Kulturen in den Projekten auch eine Praxis-Theorie-Transformation in hermeneutischer Absicht demonstriert und diskutiert. In der Diskussion wird die Interpretation auf den Eingangs gesetzten Begriff der disparaten Kultur bezogen und damit die Relevanz

des Begriffs gezeigt. Abschliessend wird die muslimische Kultur als in Europa oftmals neu zu rezipierender Kontext für eine Pädagogik, die eben immer auch auf die Kontexte, in denen sie stattfindet, antwortet, ausgewiesen. Betont werden unterschiedliche Konzeptionen des Islams, die mit dem Begriff der Citizenship auf eine Anerkennung als Bürgerinnen und Bürger in einer globalen Kultur bezogen werden. Der Begriff der disparaten Kultur wird so als Aspekt eines Chancen ergreifenden pädagogisch motivierten Globalisierungsgedankens ausgewiesen.

Angesichts der deutlich gewordenen Heterogenität der Beiträge ist es nicht möglich, ein Fazit zu ziehen, ohne einen eigenen Beitrag zur Diskussion zu entwickeln. Die Bezugnahmen der Argumentationen reichen von der Ideologiekritik über die Transzendentalkritik, die Phänomenkritik und den kritischen Rationalismus bis zur Systemtheorie. Wenn dennoch ein gemeinsames identifiziert werden soll, dann könnte vielleicht der Umstand, dass Medien pädagogisch relevant sind und es als allgemeines Problem erfordern, einen eigenen Gegenstandsbereich der Medienpädagogik zu konstituieren, als verbindendes Element ausgemacht werden – ohne dass damit ein gemeinsamer Kern fixiert werden könnte, weil zwar das Wort Medien stets vorkommt, aber keineswegs immer den gleichen Begriff bezeichnet. «Medium» als Problem wird durchaus verschieden angesetzt und mit verschiedenen Methoden bearbeitet. Das könnte als typisch für eine bildungswissenschaftliche Bearbeitung von Problemen gesehen werden, da die Bildungswissenschaft sich schon seit langem eher durch ihre Vielfalt und nicht durch ihre Einheit auszeichnet, und damit, optimistisch formuliert, dem Gegenstand, um den es geht, entspricht.

Literatur

- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Bd. 10. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-04718-4>.
- Kommer, Sven, Thorsten Junge, und Christiane Rust, Hrsg. 2017. «Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (27). <https://doi.org/10.21240/mpaed/27.X>.

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.

Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik

Norbert Meder

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden auf mehreren Ebenen notwendige Voraussetzungen und Konstitutionsbedingungen der Medienpädagogik vorgeschlagen. Dabei werden unter anderem die anthropologische von der erkenntnistheoretischen sowie der sozial- bzw. kulturwissenschaftlichen Grundlegung unterschieden, um aus unterschiedlichen Perspektiven deutlich zu machen, worin das Gemeinsame solcher Grundlegungen besteht, da sie sich durchwegs auf die ›Bildsamkeit‹ im Sinne der Bildung beziehen lassen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der pädagogische Handlungszusammenhang nicht determiniert, sondern offen ist. In einem zweiten Schritt wird dann auf die Medialität von Bildungsprozessen fokussiert. Kommunikations-, Darstellungs- und Interaktionsmedien werden unterschieden. In dieser pluralen Medialität wird abschliessend ein notwendiges Konstituens Allgemeiner Pädagogik und das Alleinstellungsmerkmal der Medienpädagogik ausgemacht.

Reflections on the constitution of media education

Abstract

In this paper constitutional conditions of media education on several levels are analysed. The anthropological perspective is distinguished from the epistemological point of view. Sociological and cultural aspects are reflected in order to show the common ground of such foundations of media education. It is pointed out that they converge in the german term «Bildsamkeit» (educability), which is directly connected to «Bildung» (education). In this context, it becomes clear that the pedagogical action is not determined, but is open. In a second step, the mediality of educational processes are focused and communication, presentation and interaction media are differentiated. In this plural mediality, a necessary constituent of general and media pedagogy is finally proposed.

Einleitung

Konstitution heisst in der Wortbedeutung zu allererst Zusammenstellung (lat: con = zusammen und stituere = stellen, vgl. Högrefe 1971). Schon im Lateinischen konnte man eine horizontale und eine vertikale Zusammenstellung unterscheiden. Die

horizontale Konstitution kann als lose Sammlung von Wissensbeständen oder als deren ordnende Zusammenstellung gefasst werden. Letzteres tut z. B. eine gute Medienkunde. Es kann sich dabei aber auch um die Zusammenstellung gesellschaftlicher und politischer Probleme handeln, die dazu geführt haben, sich mit Medienpädagogik zu beschäftigen. Schliesslich kann man auch die Fakten, Gründe und Ursachen der Entstehungsgeschichte der Disziplin «Medienpädagogik» zusammenstellen. Im logischen Sinne kann man die Zusammenstellung der Gründe horizontal verstehen, im zeitlichen Sinne aber auch vertikal, nämlich diachron. Man darf nur die zeitliche Genesis nicht mit dem logischen Aufbau verwechseln.

Die vertikale Zusammenstellung ist stets eher logisch verstanden worden. Man stellte die Gründe zusammen, die eine Erkenntnis oder eine Wissenschaft rechtfertigen. Das kann auf zwei Weisen geschehen. Einmal kann man von der Erkenntnis ausgehen und nach ihren logischen Bedingungen zurückfragen. Das ist die rekursive oder auch analytische Methode, die gleichsam von oben nach unten zu den impliziten Grundlagen fortschreitet. Eines der besten Beispiele ist Kants transzendente Argumentation, die Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis eines Gegenstandes ausfindig zu machen. Das zweite vertikale Vorgehen schreitet von unten, von der Grundlegung, nach oben zu dem, was grundgelegt werden soll. Das ist die konstruktive oder auch synthetische Methode, die zumeist als die eigentliche Grundlegung, Konstitution einer Erkenntnis oder einer ganzen Wissenschaft angesehen wird. Das ausgezeichnete Beispiel hierfür ist die axiomatische Mathematik. Sie legt die Grundlagen einer Theorie als eine möglichst geringe Zahl von Axiomen fest. Axiome sind Aussagen über den Gegenstandsbereich einer Theorie, die zwar nicht bewiesen werden können, aber für die Theorie unerlässlich sind.

Beide vertikalen Konstitutionen sind in sich noch einmal gedoppelt: Sie gehen auf das Was-Sein des Gegenstands der Theorie sowie auf die Methode, wie in der Theorie vorzugehen ist. So ist beispielsweise in der Theorie der natürlichen Zahlen¹ das Axiom «1 ist eine Zahl» eine Konstitution der Sache nach. Das Axiom von der sogenannten vollständigen Induktion² ist dem gegenüber die Konstitution der Methode, d. h. hier der Beweisführung im Gegenstandsbereich der natürlichen Zahlen.

Die Antike und vor allem die Spätantike³ haben sich sehr intensiv mit der Begriffsbildung beschäftigt. Die Frage ist, wie werden Begriffe gebildet und was bestimmt ihren Inhalt bzw. das Wesen der Sache, die durch den Begriff gefasst wird. Gehen wir beispielsweise von der obersten Gattung, dem obersten und abstraktesten Begriff, der alles umfasst, was ist, dem Begriff des Seienden aus, dann suche man eine Differenz, die diese oberste Gattung vollständig in zwei Begriffe (zwei Bereiche)

1 Natürliche Zahlen sind 1, 2, 3 usw.

2 Das Axiom lautet: Wenn eine Eigenschaft für die 1 gilt und wenn die Eigenschaft von einer Zahl auf ihren Nachfolger vererbt wird, dann gilt die Eigenschaft für alle Zahlen.

3 In der Theorie der arbor porphyriana, des Begriffsbaumes des Porphyrios.

aufgliedert. Das tut beispielsweise die Differenz von sterblich und unsterblich. Diese Differenz ist methodisch, insoweit sie den Ausgangsbegriff einteilt und in zwei Arten gliedert. Sie konstituiert divisiv (teilend) – noch genauer: in Zwei-Einteilung (Dichotomie) – sterbliches Seiendes (Natürliches) und unsterbliches Seiendes (Göttliches). Damit wird zugleich auch das Wesen einer Sache festgeschrieben: Sterblichkeit für alles in der Natur, Unsterblichkeit für alles im Bereich des Göttlichen. Geht man noch einen Schritt weiter und unterteilt die beiden Arten entlang der divisiven Unterscheidung von vernünftig/unvernünftig, dann ist die Sache Mensch in ihrem Was-Sein als sterblich und vernünftig konstituiert, Gott als unsterblich und vernünftig, alles nicht-menschliche Natürliche als sterblich und unvernünftig und der Dämon als unsterblich und unvernünftig⁴. Diese Art der Begriffsbildung ist vielen heute nicht mehr klar. Sie ist aber immer noch im Gebrauch, wie man an der Zweieinteilung aller natürlichen Zahlen in gerade und ungerade Zahlen sieht. Die spezifische Differenz ist hier ›durch-2-teilbar‹ und ›nicht-durch-2-teilbar‹.

Dieses klassische Beispiel sollte zeigen, dass bei der Grundlegung einer Wissenschaft oder auch nur einer Theorie stets die Sache, der Gegenstandsbereich, und die Methode grundgelegt werden müssen. Die Sache wird bei der Begriffsbildung durch konstitutive Differenzen definiert, und die Methode vollzieht sich in divisiven Differenzen. Die Unterscheidung, dass Konstitution den Gegenstandsbereich und Division die Methode betrifft, bildet den philosophiegeschichtlichen Hintergrund für die spätere Unterscheidung von konstitutiv und regulativ bei Kant.

Ich will im Folgenden die Grundzüge einer vertikal konstruktiven Konstitution der Medienpädagogik skizzieren. Als Kantianer hätte ich auch eine transzendental-logische vertikal-rekursive Konstitution wählen können. Mir schien letztere aber philosophisch zu voraussetzungsreich, um sie auch Nicht-Philosophen in einem Aufsatz verständlich zu machen. In meiner Skizze werde ich zuerst Pädagogik als Wissenschaft konstituieren und dann notwendigerweise zur Konstitution der Subdisziplin Medienpädagogik übergehen.

Grundlegung von Pädagogik als Wissenschaft und deren Probleme

Mein erstes Axiom oder schlichter: mein erster Grundsatz ist, Bildung ist Gegenstand der Pädagogik.

Wenn der Bildungsbegriff für die Pädagogik als Wissenschaft und als Praxis leitend ist, dann hat Erziehungswissenschaft das Problem zu behandeln, dass der Einzelne ein Selbst- und Welt-Verhältnis ausbildet. Dass Bildung irgendetwas mit dem Selbst- und Weltverhältnis zu tun hat, ist ein pädagogischer Gemeinplatz (topos). Wie dieses

4 Ob es Dämonen gibt oder nicht (Dass-Sein), wird damit nicht ausgesagt. Die Begriffsentwicklung konstituiert das Wesen, das Was-Sein, unsterblich und unvernünftig. Wenn unsterblich und unvernünftig etwas definiert, dann kann man für dieses etwas den Ausdruck Dämon einführen.

Verhältnis zu gestalten ist, mag kontrovers sein. Aber dass es bei Bildung um dieses Verhältnis geht, ist in der Pädagogik unbestritten.

Also hat die Erziehungswissenschaft dieses Sich-Verhalten zur Welt und zu sich selbst zu analysieren, empirisch zu erforschen und auf seine Folgen zu untersuchen. In dieses Verhältnis, das der Einzelne ausbildet, gehen mindestens 4 Begründungsfelder notwendig ein. Das ergibt sich aus meiner Ausdifferenzierung des Selbst- und Weltverhältnisses in das dreifache Verhältnis der Bildung (Meder 2007). Ich formuliere hier die als minimal zu bezeichnenden Bedingungen, ohne die oder ohne eine Positionierung auf sie keine Erziehungswissenschaft grundgelegt werden kann.

- a. Der Einzelne ist ein Mensch, also wird es anthropologische Voraussetzungen geben. Denn Anthropologie ist die Theorie vom Menschen in seinen Gattungsmerkmalen.
- b. Da der Einzelne *zum ersten* ein Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt ausbilden muss, gehen erkenntnistheoretische Voraussetzungen ein. Denn das Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten steht unter dem Kriterium der Wahrheit. Was Wahrheit ist oder sein kann, wird in der Erkenntnistheorie (bzw. auch in der Wissenschaftstheorie) behandelt.
- c. Da der Einzelne *zum zweiten* ein Verhältnis zu den anderen in der Gemeinschaft ausbilden muss, muss vorausgesetzt werden, was die Gemeinschaft ist. Deute ich die Gemeinschaft als Kulturgemeinschaft, dann bedarf es einer kulturwissenschaftlichen bzw. einer kulturphilosophischen Begründung. Deute ich die Gemeinschaft als Gesellschaft, dann bedarf es einer soziologischen, d. h. heute üblicherweise einer sozial-strukturellen Begründung. Deute ich die Gemeinschaft als Staat, dann bedarf es einer staatstheoretischen, politischen Begründung.
- d. Da der Einzelne *zum dritten* ein Verhältnis zu sich selbst auszubilden hat, dies aber nur in den Strukturen der Zeit möglich ist, d. h. als Bezug auf seine Vergangenheit (Biografie) oder als Bezug auf seine Zukunft (Selbstentwurf, Hoffnung und Ideale) oder auch aktuell als Bezug und Stellungnahme auf seine gegenwärtige Situation, bedarf es einer zeittheoretischen Begründung. Sie kann als psychologische Theorie des Zeitbewusstseins geliefert werden. Sie kann aber auch als Theorie der Zeit und Geschichte überhaupt zur Darstellung kommen. In jedem Falle kommt hier das normative, moralische Problem zur Sprache. Es entsteht die Frage nach dem Sinn des Lebens. Wie kann und darf der Einzelne seine Zukunft entwerfen? Welchen Sinn darf er sich geben und welchen nicht? Auf welche Selbstverwirklichung darf er aus sein und welche Selbstverwirklichung – etwa als Berufsskiller – ist unzulässig. Dabei spielen gleichwohl die Prämissen der anderen Grundlagen eine massgebliche Rolle.

Anthropologische Grundlegung

Anthropologische Grundlegungen der Erziehungswissenschaft stehen grundsätzlich unter Ideologieverdacht. Man denke nur an die neuere Gender-Debatte. Denn über angebliche Gattungsmerkmale könnte prädisponiert werden, was mit dem einzelnen Menschen zu machen ist und was der Einzelne mit sich selbst machen kann und muss. Erziehungswissenschaftlich können aber diese Fragen nicht in der Grundlegung vorentschieden werden. Denn sie sollen ja empirisch erforscht werden. Ihre Antworten sollen Ergebnis erziehungswissenschaftlicher Forschung sein. Also kann und darf man sie nicht schon in die Grundlegung stecken. Wir brauchen als Erziehungswissenschaftler nur voraussetzen, dass der Mensch instinktreduziert, also instinktarm ist. Daraus resultiert, dass er offen ist, seine Umwelt als Welt zu *definieren* (vgl. Plessner 1976)⁵. In solchen Definitionen ist der Mensch an vorangegangene Definitionen verwiesen. Dies macht seine Geschichtlichkeit und seine Kulturalität aus. Mit Bezug auf seine geschichtliche Kultur ist auch die Möglichkeit gegeben, ihn «von aussen» zu bilden (Bildsamkeit). Der Einzelne kann die Überlieferungen übernehmen oder sich negativ zu seiner Geschichtlichkeit verhalten. Er kann opponieren und alles ganz anders machen, d. h. er kann sich *radikal* selbst bilden (Bildsamkeit). Was er allerdings nicht kann, ist sich zur Überlieferung *nicht* zu verhalten – sieht man mal von den sogenannten Wolfskindern ab.

Man muss also aus der Anthropologie des 20. Jahrhunderts – unabhängig von den jeweiligen Detailforschungen – übernehmen, dass der Mensch naturhaft dazu bestimmt ist, sich selbst in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Kultur in einer ökologischen Nische zu bestimmen. Der Zwang zur Selbstbestimmung ergibt sich aus der mangelnden Instinktsteuerung. Eine darauf aufsetzende Pädagogische Anthropologie versteht diesen Mangel positiv als Chance – eben als Bildsamkeit. Es ist wichtig zu sehen, dass bei diesen Voraussetzungen noch keinerlei dogmatische oder normative Vorentscheidungen getroffen sind.

Erkenntnistheoretische Grundlegung

Die erkenntnistheoretische Grundlegung wird in wesentlichen Teilen auch in die kulturwissenschaftliche Grundlegung eingehen. Sie geht auf Kant und insbesondere auf den Neukantianer Hönigswald zurück (Hönigswald 1927). In ihrer Reinform, d. h. ohne Bezug auf Kultur, lautet sie folgendermassen: Da der Mensch nicht instinktgesteuert an eine bestimmte Umwelt gebunden ist, muss er sich die Umwelt schaffen. Das kann er nur, wenn er sich mit den gegebenen Sachen und Sachverhalten auseinandersetzt und sich sach-adäquat verhält. Dazu bedarf es einer Orientierung bzw. eines Entscheidungskriteriums dafür, was gültig ist. Dies ist Wahrheit. Das Streben nach, das Aus-Sein auf Wahrheit kann nie wissen, ob Wahrheit endgültig erreicht ist.

5 Recht gelesen ist Plessners Anthropologie die beste Pädagogische Anthropologie, die ich kenne.

Es ist stets denkbar, dass Gegenbeispiele, Gegenkonzepte, Widerlegungen möglich sind. Der Erkennende ist sich seiner Erkenntnis niemals ganz sicher, weil er als endlicher die Form seiner Begrenztheit nicht kennen und nicht wissen kann. Er müsste ja wissen, was er nicht weiss. Das ist prinzipiell nicht möglich, weil es eine Paradoxie ist. Stattdessen kann er nur wissen, *dass* er vieles nicht weiss. Das Viele, was er nicht weiss, ist ihm nur als unbestimmte Limitation bewusst. Also muss das, was er für wahr hält, einer unendlichen Geltungsbewährung ausgesetzt werden.

Der pädagogische Handlungszusammenhang ist nun der soziale Ort, an dem diese unabschliessbare Geltungsbewährung faktisch stattfindet. Man könnte einwenden, dass das doch das Geschäft der Wissenschaft ist. Der Einwand ist richtig. Aber indem Wissenschaft ihre Ergebnisse – das sind bis auf weiteres wahre Sätze – zur Disposition stellt, begibt sie sich in den Modus des pädagogischen Handlungszusammenhangs. Nichts anderes meint ja das Motiv der Einheit von Forschung und Lehre. Was als wahr in der Forschung entwickelt wird, fordert als solches auch die faktische Anerkennung aller. Was sollte sonst Wahrheit heissen, wenn auf ihre Anerkennung seitens aller verzichtet werden könnte? Also fordert der Anspruch auf Wahrheit seine Bewährung im pädagogischen Handlungszusammenhang.

Wahrheit meint im Geltungsanspruch natürlich primär, dass der wahre Satz die wirklichen Sachverhalte abbildet (*adaequatio intellectus et rei*⁶). Man nennt dies auch die Validität eines wissenschaftlichen Satzes. Man prüft sie, indem man die Perspektiven und Methoden, die Sachverhalte zu betrachten und zu erarbeiten, wechselt. Erhält man trotz Wechsel der Perspektive und der Methoden dieselben Ergebnisse, d. h. denselben «wahren» Satz, dann gilt dies als Validitätsprüfung. Bei genauerem Hinsehen handelt es sich dabei aber nur um eine Annäherung. Denn um zu prüfen, ob ein Satz die wirklichen Sachverhalte abbildet, müsste man in der Lage sein, beide Seiten der Abbildung – das Original und das Abbild, die Wirklichkeit und den Satz – in den Blick zu nehmen. Aber genau das können wir in unserer endlichen Erkenntnis nicht. Ein solches Vermögen wird in der westlichen Kultur nur Gott zugeschrieben. Die genannten Validitätsprüfungen sind mithin nur Behelfe, mit dem Problem angesichts unserer Endlichkeit umzugehen.

Damit kommt ein weiteres Kriterium für Wahrheit ins Spiel. Die Validitätsprüfung eines «wahren» Satzes lässt sich nicht abschliessen, weil es einen unüberschaubaren Vorrat von Perspektiven und Methoden gibt. Diese können nur in Annäherung eingebracht werden, wenn alle sich an der Geltungsbewährung beteiligen. Denn es sind die unterschiedlichen Subjekte, die die unterschiedlichen Perspektiven und Methoden einbringen. Dieser Umstand führt zum Kriterium der Intersubjektivität von Wahrheit: Ein Satz ist nur dann wahr, wenn er bei gleicher Perspektive und bei gleichen Methoden von allen Subjekten der Forschung bestätigt wird. Und zugleich: ein Satz ist nur dann valide, wenn er im Perspektiven- und Methodenwechsel aller sozialen

6 Sinngemäss: Adäquation (Entsprechung) von Erkenntnis und Sache.

Partner als gleiches Ergebnis resultiert. Mit allen sozialen Partnern sind nicht nur die gegenwärtig Lebenden gemeint, sondern auch alle zukünftigen. Damit ist der dritte Aspekt von Wahrheit angesprochen: Ein wahrer Satz muss wahr sein zu aller Zeit. Man nennt dies die Reliabilität der Wahrheit. Ein wahrer Satz muss auch wahr sein für die nachvollziehenden Perspektiven und Methoden zukünftiger Menschen. Er muss auch wahr sein bei wechselnden Perspektiven und Methoden zukünftiger Generationen von Forschern und Alltagsmenschen. Spätestens an dieser Stelle geht der Wahrheitsauftrag bzw. allgemeiner der Geltungsanspruch in den pädagogischen Handlungszusammenhang ein.

Man sieht an diesen Überlegungen, dass sich das Problem der Geltungsbewährung in drei Dimensionen gliedert: die Sachdimension (Validität), die Sozialdimension (Intersubjektivität/Objektivität) und in die Zeitdimension (Reliabilität). Wir haben schon gesehen, dass diese Gliederung auch – in einem noch weiteren Sinne – in den Bildungsbegriff eingeht. Wenn es im pädagogischen Handlungszusammenhang wirklich um faktische Geltungsbewährung geht, dann kann das auch nicht anders sein.

Für eine geltungstheoretische Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft kann festgehalten werden: Pädagogisches Handeln ist der Ort, an dem die faktische Geltung von Geltungsansprüchen der alten Generation in Auseinandersetzung mit der Neuen Generation ausgehandelt wird. Die Situation der Aushandlung ist grundsätzlich geltungsoffen.

Kulturwissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik?

Wir alle werden in eine schon kulturell (vor-)bestimmte Welt geboren, die wir uns nicht auswählen können. Erziehung kann als Einführung in die historisch gegebene Kultur verstanden werden. Bildungsprozesse sind in der Korrelation, im Zusammenhang, von ›Sich-bilden‹ und ›Alles-andere-bildet-mich‹ zu begreifen. Bildungsprozesse sind Auseinandersetzungen mit den kulturellen Vorgaben, über die wir einerseits nicht verfügen, aber über die wir andererseits Kontroversen und Konflikte im pädagogischen Handlungszusammenhang austragen. Man wählt im kulturellen Horizont unbestimmt vieler Alternativen das, was man für das Richtige hält. Das, was man für richtig hält, soll gelten, soll gültig sein. Es wird in einem Geltungsanspruch formuliert und muss sich bewähren. Im kulturellen Spiel um Geltungsbewährung geht es stets um das, was auf Dauer Bestand haben soll. Wenn wir Überlieferung als die Akte der Geltungsbewährung verstehen, dann ist das Generationenproblem der Ort solcher Geltungsbewährung. In modernen Gesellschaften ist das Bildungs- und Erziehungssystem entwickelt worden, um genau dieses Problem zu bearbeiten. Hönigswald hat es so gesagt: Es geht in der Pädagogik um die Überlieferung der Geltungsansprüche an die übernächste Generation vermittels der nächsten. Damit hat er am präzisesten das Generationenproblem charakterisiert. Die nächste Generation muss zu Erziehern

der übernächsten Generation erzogen werden. Nur so kann rekursiv die Dauer des Geltungsanspruchs gesichert werden.

So und nur so kann Kultur etwa gegen Zivilisation bestimmt werden. Denn Zivilisation ist durch den Status des Bürger-Seins (Civis) bestimmt. Dieser Status kann verfassungsrechtlich (USA, Frankreich), ethnisch (Deutschland), religiös (Israel) oder sonst wie bestimmt sein. Dagegen ist die kulturelle Bestimmtheit einer Gemeinschaft relativ unabhängig von der Gesellschaftsform und der Staatsform. Die jeweilige Kultur bestimmt sich über die Antworten auf die Frage nach dem richtigen Leben in der gegebenen Umwelt. Die jeweilige Weltsicht, die je geltenden Normen und Werte und deren symbolische Darstellung von Wahrheit machen kulturelle Bestimmtheit aus. Kulturelle Bestimmtheit der Gemeinschaft ist mithin stets Geltungsbestimmtheit der Gemeinschaft.

Hannah Arendts kulturwissenschaftliche Deutung der Pädagogik

Weil dies so ist, ist der pädagogische Streit zwischen Neuen (Neugeborenen) und Alten (Alteingesessenen) rein formal gesetzt. Dies hat Hannah Arendt in ihrem Vortrag «Über Erziehung» von 1957 herausgestellt. Wenn die Geltungsfrage prinzipiell offen ist, wie das in dynamischen Gesellschaften der Fall ist, dann gestaltet sich Erziehung und Bildung im Modus der Auseinandersetzung. Der Generationenwechsel gestaltet sich also in der kommunikativen Auseinandersetzung um Kultur, d. h. in der bipolaren Kontroverse von Bewahrung und Innovation. Denkt man dies im Paradigma des Generationenwechsels (d. h. im Zeit-Aspekt) weiter, dann geht es im Namen der Geltung um die Mediatisierung der nächsten Generation. Sie muss nicht nur den Geltungsanspruch des kulturellen Lebens bewähren, sondern auch als Geltungsanspruch im Diskurs halten. Sie muss das Medium der Prozessualisierung von Geltungsansprüchen sein, d. h. der Träger zeitlicher Vollzüge der Geltung. In der Nachfolge von Chomsky wird die Vollzugsqualität eines Regelwerks auch Performanz genannt. In diesem Sinne kann die je nächste Generation auch als der performante Operator von Geltungsansprüchen genannt werden. Die nächste Generation muss stets als die nächste Generation von Erziehern und pädagogisch Handelnden betrachtet werden, damit die übernächste Generation immer noch mit denselben Geltungsansprüchen des Kulturellen konfrontiert ist.

Darin hat Hönigswald Recht und geht über alle Generationentheoretiker hinaus, wenn er sagt, dass Überlieferung von Kultur und Geltungsansprüchen in der Kultur nur an die übernächste Generation vermittelt der nächsten Generation möglich ist. Und das gilt prinzipiell, weil sich sonst keine Rekursion und damit keine Kontinuität entwickeln kann. Und es gilt auch faktisch, weil meine Kinder und meine Schüler und meine Seminarteilnehmer in der Weiterbildung das weitertragen sollen, was ich für relevante Geltungsansprüche halte.

Denkt man dieses Paradigma des Generationenwechsels im sozialpädagogischen Paradigma der Innen-Aussen-Differenz weiter, dann geht es im pädagogischen Handlungszusammenhang darum, die Mediatisierung dessen, der draussen steht, derart zu befördern, dass er die «Schnittstelle» für weitere Integration wird. Konkret gesprochen: der Streetworker versucht den Randständigen (Obdachlosen, Junkie etc.) in die Gemeinschaft zurückzuholen und ihn gleichzeitig mental darauf vorzubereiten, dass er die Erfahrung seiner Rückkehr in die Gemeinschaft einem anderen Randständigen so vermitteln kann, dass auch er in die Gemeinschaft zurückkehrt. In dieser Mediatisierung – sei es im Generationenwechsel oder bei dem Problem von Inklusion und Exklusion – wird der gesellschaftliche Bildungsprozess auf Dauer gestellt. Damit ist die Strategie pädagogischen Handelns strukturell geklärt, offen bleibt, wie diese Strategie auf der Interaktionsebene umzusetzen ist.

Für eine Grundlegung der Erziehungswissenschaft bleibt festzuhalten, dass auch die kulturwissenschaftlichen Grundannahmen für die Offenheit des Bildungsprozesses vor dem Hintergrund der Kultur sprechen.

Was ist die soziologische Grundlegung?

Für die moderne Pädagogik als Praxis und Wissenschaft bzw. für die Erziehungswissenschaft ist entscheidend, dass sich die abendländische Gesellschaft im 18. Jahrhundert in verschiedenen historischen Strängen von einer ständischen, zunftorientierten und feudalen Gesellschaft (von einer so genannten statischen bzw. stratifikatorischen Gesellschaft) hin zu einer funktional differenzierten Gesellschaft entwickelt hat.

Nach Ständen organisierte Gesellschaften gelten als statisch, weil gesellschaftliche Aufgaben – wie das Backen von Brot, das Brauen von Bier, das Regieren – bestimmten fest umrissenen Gemeinschaften überlassen bleiben. Als Sohn eines Bäckers wirst du wieder Bäcker, als Sohn eines Bierbrauers wirst du wieder Bierbrauer, als Sohn eines Königs wirst du wieder König.

Dynamisch sind die westlichen Gesellschaften erst dadurch geworden, dass die bürgerlichen Stände revolutionär durchgesetzt haben, dass derjenige eine gesellschaftliche Funktion verrichtet, der es am besten kann. Der wird König, der am besten regieren kann. Der wird Bäcker, der am besten Brötchen backt, der wird Bierbrauer, der das beste Kölsch braut. Für diesen Denkansatz ist insbesondere Rousseau in seinen sozial- und politisch-kritischen Schriften, aber auch im «Emile» progressiv gewesen. Und viele Historiker vermuten hinter ihm den intellektuellen Wegbereiter der französischen Revolution (vgl. Meder 2014).

Funktional differenzierte Gesellschaften kultivieren die Norm, dass der Bestmögliche eine vakante Funktionsstelle in der Gesellschaft einzunehmen hat. Um den Bestmöglichen zu finden, muss gesellschaftlich Konkurrenz etabliert und kultiviert

werden. Darüber hinaus muss der Einzelne internalisieren, dass es auf ihn ankommt in der Gesellschaft, aber nur insoweit als er sein Optimum entwickelt. Selbstverwirklichung wird zum Diktat, aber auch zur Gefahr, sofern sie nicht in der Richtung verläuft, in der sie gesellschaftlich gefordert ist.

Aus dieser soziologischen Begründung muss die Pädagogik als Wissenschaft übernehmen, dass Bildung bipolar konzipiert ist. Bildung steht in der Bipolarität von gesellschaftlichen Bedürfnissen bzw. Zwängen einerseits und der individuell geprägten Selbstverwirklichung einzelner Menschen andererseits. Diese Bipolarität ist äusserst konträr und konfliktgeladen. Sie ist aber auch der Motor des Fortschritts funktional differenzierter Gesellschaften. Insofern muss sie gesellschaftlich ausgehalten werden. Dass dies geschieht, dafür ist das Bildungs- und Erziehungssystem zuständig. Seine Aufgabe ist es die individuellen Entwicklungstendenzen mit den Tendenzen gesellschaftlicher Entwicklung strukturell zu koppeln. Da es für eine solche strukturelle Kopplung keine Regel gibt, haben professionelle Pädagogen ein hohes Mass an Unsicherheit und Risiko zu bearbeiten und auszuhalten.

Diese Unsicherheit und dieses Risiko, die in Folge der aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen entstehen, werden in der historischen Entwicklung zum Problem des Bildungs- und Erziehungssystems. Durkheim, Simmel, Parsons, Mead und dann auch Luhmann haben genau dieses Problem vor Augen, wenn es um soziologische Aspekte der Erziehung und Bildung geht.

Die Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft kann hier den Gedanken übernehmen, dass die Aushandlung von gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen an ein gutes Leben grundsätzlich offen ist. Für eine Grundlegung der Erziehungswissenschaft braucht also nur festgehalten zu werden: Die Abgleichung individueller Selbstverwirklichung mit den gesellschaftlichen Anforderungen ist prinzipiell ein offener Prozess (vgl. Simmel 1922, Meder 2007a).

Was ist eine zeittheoretische Grundlegung?

Schon der Generationenkonflikt ist unter dem Gesichtspunkt von Zeit zu analysieren. Des Weiteren ist die Reliabilität der Wahrheit ein zeittheoretisches Wahrheitskriterium. Dies sind Aspekte der Grundlegung, die es nahelegen, über Zeitprämissen für eine Theorie der Pädagogik nachzudenken. Dennoch haben wir oben das Zeitproblem vor allem im Selbstverhältnis verankert. Im Verhältnis zu mir selbst – vergangenheitsbezogen oder zukunftsbezogen – gibt es zwei Zeitpunkte, die meiner Lebensgestaltung prinzipiell entzogen sind. Das sind meine Geburt und mein Tod. Kein anderes Lebewesen weiss um seinen Tod. Das Wissen um den eigenen Tod kann deshalb als ein anthropologisches Merkmal angenommen werden. Um den eigenen Tod zu wissen, wirft die Frage nach dem Sinn des Lebens auf. Unter Zeitgesichtspunkten bedeutet die Sinnfrage, wie ich die Lebenszeit inhaltlich ausfüllen soll: Was heisst für

den je Einzelnen erfüllte Zeit? Was heisst leere Zeit, Leerlauf oder gar Verzweiflung über die nicht sinnvoll genutzte Zeit. Wenn man die Zeit zwischen Geburt und Tod, den unverfügbaren Grenzen, als den Lebenslauf bezeichnet, dann gilt es diesen Lebenslauf als je eigene Biografie zu formen. Dabei ist der Lebenslauf nicht einfach eine leere Zeitform, die es zu füllen gilt. Lebenslauf ist vielmehr immer schon durch biologische und kulturspezifische Regelmässigkeiten vorstrukturiert. In diesen Strukturen sind inhaltliche Möglichkeiten zeitbedingt prädisponiert. So lernt man Sprache und Sprachen am besten zwischen dem 2. und 6. Lebensjahr, und die Midlife-Krise ereignet sich am ehesten zwischen dem 50. und 60. Lebensalter, wenn man meint, das erreicht zu haben, was möglich war und prüft, ob es den früheren Lebenshoffnungen entspricht.

Lebenslauf ist also keine leere Form, sondern eine vorstrukturierte Form, wobei die Struktur durch mögliche Entscheidungsräume in bestimmten Lebensphasen bestimmt ist. Die Aufgabe für den Einzelnen ist, in diesen Möglichkeitsräumen für sich selbst die passenden Entscheidungen zu treffen und damit dem Lebenslauf seine individuelle Gestalt zu geben. In Anlehnung an Hönigswald kann eine solche Gestaltgebung als die Abbildung dessen, was man für richtig erkannt hat, in die Zeit verstanden werden. Was man für richtig erkennt, ist für sich genommen nicht zeitlich. Man erkennt es als richtig aus sachlogischen Gründen, die zu aller Zeit zu gelten beanspruchen (Reliabilität der Wahrheit). Die sachlogischen Zusammenhänge müssen nun in die eigene Lebenszeit abgebildet werden, damit sie sich aktual zeigen, in meinem Leben performant werden und als Geltungsanspruch für alle lebendig sind. Das bedeutet für Hönigswald, dass sich das für wahr Beanspruchte nicht nur *in* die aktuelle Lebenszeit eines Einzelnen abbilden muss, sondern *auf* die ganze Zeit der Geltungsbewährung in einer Kulturgemeinschaft.

Was man aus den zeittheoretischen Grundgedanken für eine Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft festhalten muss, ist der Abbildungsgedanke. Ein sachlogisch Strukturiertes, das als richtig angenommen wird, muss in den zeitlichen Verlauf des Lebens eines Einzelnen abgebildet werden. Diese Abbildung ist nicht eindeutig bestimmbar, da sachlogische Ordnungen netzartig sind, die zeitliche Ordnung aber linear. Die Abbildung muss zwar geleistet werden, ist aber in der Art und Weise ihrer Realisierung grundsätzlich offen. Herbart charakterisierte das Problem dieser Abbildung als die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. Die Abbildung als ästhetisch zu bezeichnen, heisst, dass sie offen für jede performante Verwirklichung in irgendeiner Zeit ist.

Das Gemeinsame aller Grundlegungen

Alle Grundlegungen kommen darin überein, dass aus je unterschiedlichen Perspektiven die Ausgangssituation für die menschliche Entwicklung nicht determiniert und damit offen ist. Diese Offenheit bezeichne ich in der Tradition pädagogischer Theorie als *Bildsamkeit*. *Bildsamkeit* heisst im Einzelnen entlang der Grundlegungsvarianten anthropologische Unterbestimmtheit des Instinktiven, soziologisch keine Vorbestimmung des gesellschaftlichen Platzes eines Individuums⁷, kulturwissenschaftlich Unsicherheit des Ausgangs der Überlieferung, geltungstheoretisch offene Auseinandersetzung um Geltungsbewährung und zeittheoretisch ästhetische und damit nicht-deterministische Gestaltung des Lebenslaufes. Alle diese Grundannahmen und Grundgedanken sind nicht metaphysisch, sondern empirisch belegt. Sie konstatieren Unterbestimmtheit, Unbestimmtheit und Offenheit, aber keine normative Richtung, mit diesem Umstand umzugehen. Damit sind sie geeignet, als Ausgangspunkt einer allgemeinen und systematischen Pädagogik als Wissenschaft fungieren zu können. Zusammenfassend seien diese Grundannahmen *Bildsamkeit* genannt. *Bildsamkeit* hat mithin einen anthropologischen, einen soziologischen, einen kulturwissenschaftlichen, einen geltungstheoretischen und einen zeittheoretischen Aspekt. Diese explizit pluralperspektivische Sicht unterscheidet meinen Begriff von *Bildsamkeit* von dem der pädagogischen Tradition.

Grundlegung der Medienpädagogik

Die Struktur des Bildungsbegriffs war der Leitfaden der hier vorgestellten Skizze einer Grundlegung. Diese Struktur stellt ein Beziehungsgefüge dar, das ich das dreifache Verhältnis der Bildung genannt habe.

- a. Einzelner / Sachen und Sachverhalten / in der / Welt
- b. Einzelner / Anderer und Andere / in der / Gemeinschaft
- c. Einzelner / er selbst / in der / Lebenszeit

Dieses Beziehungs- oder Relationsgefüge hat Netzstruktur. Statt von einem Bildungsverhältnis müsste man genauer von einem Bildungsnetz sprechen, in dem der Einzelne als zentraler Knoten unter drei differenzierbaren Aspekten mit seiner Umwelt in Beziehung gesetzt ist. Dabei war stillschweigend vorausgesetzt, dass es sich dabei um ein dynamisches Beziehungsverhältnis handelt. Das, was struktural logisch als das Relationale im Bildungsnetz gefasst wird, steht für empirische Ereignisse, d. h. für Auseinandersetzungen in kognitiven Aktivitäten, für Auseinandersetzungen in sozialen Handlungszusammenhängen und für Auseinandersetzungen im Ringen um

⁷ Dass etwa die soziale Schicht die Bildungschancen und damit die *Bildsamkeit* beeinflusst, ist ein empirisches Phänomen und wird gerade im Rahmen solcher Grundlegung theoretisch fassbar.

ein sinnvolles Leben. Man kann abgekürzt sagen, dass das Relationsgefüge für eine soziale Praxis steht.

Diese soziale Praxis ist – wie ich gezeigt habe – Auseinandersetzung, Konflikt und Streit in drei Dimensionen bzw. unter drei Aspekten: erstens Streit um Geltung, zweitens Generationenkonflikt in Sachen Kultur, Politik und Abgleich von Individuum und Gesellschaft sowie drittens Selbstverwirklichung im Modus der Sinnfrage.

Das konstitutive Moment der Darstellungsmedien

Die Bedingung der Möglichkeit der Auseinandersetzung oder des Streites um Geltung ist die Differenz von Geltungsanspruch und Wirklichkeit, die in der *adaequatio intellectus et rei* aufzuheben ist.⁸ Diese Differenz kann keine strukturelle und auch keine sachlogische sein, denn dann könnte es gar keine Adäquation geben. Die Differenz muss daher die Materie betreffen. Die Materie der Wirklichkeit ist eine andere als die des Geltungsanspruches. Nur deshalb kann man sagen, dass der Geltungsanspruch die Wirklichkeit *darstellt*. *Darstellung* heisst, dass die Materie in der Darstellung stellvertretend fungiert für die Materie des Dargestellten. Durch diese Repräsentationsfunktion wird die Materie der Darstellung zum Zeichen-für und damit zum Medium. Die erkenntnistheoretische bzw. die geltungstheoretische Konstitution der Pädagogik lebt von dem konstitutiven Moment des Darstellungsmediums. Was nicht dargestellt werden kann, kann auch nicht erkannt und in einem Geltungsanspruch formuliert werden. Das heisst: Mit der erkenntnistheoretischen Grundlegung der Allgemeinen Pädagogik ist zugleich die Grundlegung der Medienpädagogik mit Bezug auf Darstellungsmedien mit vollzogen. Konkret mündet das in den Komplex der didaktischen Medien, denn sie sind die Darstellungsmedien, in denen der Geltungskonflikt praktisch ausgetragen wird.

Das konstitutive Moment der Kommunikationsmedien

Die Bedingung der Möglichkeit des Generationenkonfliktes ist die Differenz, dass die Neuen die Alteingesessenen nicht verstehen und umgekehrt. Zur Überwindung dieser Differenz bedarf es eines Mediums der Verständigung. Das ist ein Medium, in dem das wechselseitige Verstehen ausgehandelt werden kann, das dabei allerdings niemals garantiert, dass man sich wirklich versteht. Es ist wie mit dem Darstellungsmedium: Ob es die Wirklichkeit adäquat abbildet, ist nie abschliessbar zu entscheiden. Ob ein Medium der Verständigung das, was ein Individuum meint, adäquat zum Ausdruck bringt, ist ebenso nicht entscheidbar.

Unter dem erkenntnis- und geltungstheoretischen Aspekt mit all seinen didaktischen Implikationen ist man traditionell stets auf Sprache als das basale Medium der

8 Hier wird meine Grundlegungsskizze rekursiv im Sinne einer transzendentalen Argumentation.

Darstellung verwiesen worden. Dabei wird häufig übersehen, dass der Leib im Medium seiner Sensomotorik ein entscheidendes Moment der Geltungsbewährung ist. Bei Verständigungs- und Kommunikationsmedien spielt der Leib eine noch gewichtigere Rolle. Im frühkindlichen und damit vorsprachlichen Verständigungsprozess zwischen den Generationen ist der Leib in seinem sensomotorischen Habitus das alleinige Medium der Verständigung. Deshalb findet in dieser Auseinandersetzung der Generationen Inkorporation oder autistische Abwehr statt. Deshalb geht es in dieser Auseinandersetzung vor allem auch um die leiblich dispositionelle Einstellung zu Welt und Gemeinschaft, die Erickson im Konflikt zwischen Urvertrauen und Misstrauen beschrieben hat (vgl. Meder 2013). Diese Andeutung soll deutlich machen, dass im Medium der Verständigung ein sehr viel breiteres Spektrum an Medien relevant ist als nur die Sprache.

Das konstitutive Moment der Interaktionsmedien

Die Bedingung der Möglichkeit der Selbstfindung und Selbstverwirklichung ist der Umstand, dass man nicht wissen kann, wer man ist. Differenztheoretisch ausgedrückt ist die Bedingung der Möglichkeit der Selbstverwirklichung die Differenz von Wissen-wollen und Nicht-Wissen. Das sogenannte Selbst ist nicht nur den anderen unbekannt, sondern auch dem Einzelnen selbst. Das liegt einerseits daran, dass man über seine Geburt und die damit verbundene Prägung nichts unmittelbar weiss, und andererseits noch viel ausschlaggebender, dass man über seine Zukunft und seinen Tod nur begrenzt verfügen kann. Wer und was man also selbst ist, muss man mit sich selbst aushandeln. Das dazu notwendige Medium ist das Interaktionsmedium. In ihm entwerfe ich mich, mache eine Darstellung von mir mit der besonderen Perspektive, im Modus dieser Selbstdarstellung mit meiner Umwelt zu interagieren. Ich versuche mich, ich teste mich, ich erfinde mich im Modus von Versuch und Irrtum. Genau dies ist der Grund, dieses Medium gesondert zu bezeichnen. Natürlich können alle diese Selbstversuche in den Medien der Verständigung und im geltungstheoretischen Medium der Darstellung stattfinden. Aber indem die Auseinandersetzung mit mir selbst nur erfolgreich ist, wenn ich ein Selbst-Test-Ergebnis erhalte, ist hier ein anderer Aspekt dominant.

Conclusio: Medialität als notwendiges Konstituens Allgemeiner Pädagogik und als Alleinstellungsmerkmal der Medienpädagogik

Indem man die Relationalität im Bildungsverhältnis thematisiert, ist man unweigerlich auf die Medialität aller Prozesse der Bildung verwiesen. Das macht eigentlich die Medienproblematik zu einem Teil der Allgemeinen Pädagogik. Das heisst, dass das Problem der Medialität jede Bildungssituation und jeden pädagogischen

Handlungszusammenhang betrifft. Sofern sich Medienpädagogik genau dieser Problematik der Medialität alles Pädagogischen annimmt, ist sie notwendig eine Querschnittsdisziplin, die in allen Subdisziplinen der Pädagogik – gleichgültig was immer das «Sub» bedeutet – vorkommen muss. Deshalb muss sich auch jede Subdisziplin – ob es die Schulpädagogik, die Didaktik, die Sozialpädagogik, die Behindertenpädagogik oder die Erwachsenenbildung ist – sich mit den Medien der Darstellung, der Verständigung und der Interaktion in ihrem Bereich beschäftigen. Weil aber solche Beschäftigung in den Subdisziplinen immer auf das spezifische eigene Problem hin beschränkt ist, bedarf es einer Teildisziplin, die sich dem Problem der Medien in allen Bildungssituationen und pädagogischen Handlungszusammenhängen annimmt. Gegenstand einer solchen Teildisziplin ist natürlich jedes Medium, das in pädagogischen Handlungszusammenhängen vorkommen kann. Diese Gegenständlichkeit teilt die Medienpädagogik aber mit je verschiedenen Subdisziplinen, kann darin jeweils wissenschaftlich kooperieren und jeweils alternative Möglichkeiten aus anderen Subdisziplinen ins Spiel bringen.

Was aber der eigentliche Gegenstand der Medienpädagogik ist, ist die Medialität des Pädagogischen. Genau besehen ist das eigentlich ein Thema der Allgemeinen Pädagogik. Die Allgemeine Pädagogik als Subdisziplin in ihrer gegenwärtigen Ausprägung und in ihrer gegenwärtigen empirischen Präsenz bzw. Erscheinungsform ist allerdings nicht in der Lage dieses Problem zu behandeln. Von daher ist es notwendig, dass sich eine gesonderte Teildisziplin um das allgemeinpädagogische Problem der Medialität in Bildungssituationen und in pädagogischen Handlungszusammenhängen zum Gegenstand macht und in speziellen Forschungen ihre disziplinäre Identität findet.

Literatur

- Hogrebe, Wolfram. 1971. «Konstitution». In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, herausgegeben von Joachim Ritter, Karlfried Gründer, und Gottfried Gabriel, 4. Band (I–K):992–1004. Basel: Schwabe Verlag. <http://dx.doi.org/10.24894/HWPh.5212>.
- Hönigswald, Richard. 1927. *Über die Grundlagen der Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Meder, Norbert. 2007. «Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs». *Spektrum Freizeit* 1–2: 119–135. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20160706-091750-5>.
- Meder, Norbert. 2007a. «Die Grenzen der Erziehungswissenschaft sind Absolut». *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 83 (4): 434–447.
- Meder, Norbert. 2013. Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive. In *MEDIENIMPULSE* 04/2013. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/599>.
- Meder, Norbert. 2014. «Das Bildungskonzept als politischer Kampfbegriff». In *Kritik - Bildung - Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*, herausgegeben von Harald Bierbaum, Carsten Bünger, Yvonne Kehren, und Ulla Klingovsky, 217–36. Opladen; Berlin [u.a.]: Budrich.
- Plessner, Helmuth. 1976. *Die Frage nach der Conditio humana*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simmel, Georg. 1922. Exkurs über das Problem: Wie ist Gesellschaft möglich. In *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, 21–30. München/Leipzig: Duncker und Humblot.

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.

Konstitutionsmöglichkeiten und Begründungszusammenhänge von Medienpädagogik

Alexander Schmoelz und Sabine Krause

Zusammenfassung

Dieser Beitrag verortet Medienpädagogik im Feld der Wissenschaften. Es wird die Frage diskutiert, inwieweit ein eigenständiger Zugang der Medienpädagogik zu ihren Forschungsanliegen als grundlegend für die Konstitution einer wissenschaftlichen Disziplin gilt bzw. geltend gemacht werden kann. Dazu werden, erstens, allgemeine Konstitutionsmöglichkeiten einer Disziplin schematisch aufgezeigt und ihre je unterschiedlichen Begründungszusammenhänge für wissenschaftliche Disziplinen diskutiert, um – zweitens bestehende Konstitutionsformen und Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik einzuordnen, zu hinterfragen und dem Problem des Gemeinsamen und Spezifischen einer «Medienpädagogik» nachzugehen. Drittens, wird eine gemeinsame und spezifische Grundlegung im Verhältnis von Medien und Pädagogik geltend gemacht, die als Beitrag zu einer disziplinären Auffassung von Medienpädagogik gelten kann.

The problem of constituting and substantiating media pedagogy

Abstract

This article situates Media Pedagogy in the field of science and humanities. We scrutinise, if or in how far Media Pedagogy can be constituted as its own discipline. Therefore, we discuss in general criteria for the constitution of academic disciplines that may include specific research objectives, styles of reasoning, and certain scientific practices. We conclude that disciplines can be constituted through shared approaches that unite academic practises and through specific criteria that distinguish academic practises from other disciplinary practices. Based on these two distinctive processes, we show how research object, methodology, and policy alone cannot sufficiently function as the common and the specific of Media Pedagogy. We layout, thirdly, that and how the relation between media and pedagogy is a common and specific starting point of Media Pedagogy as an academic discipline, and constitute media pedagogy through this relation.

Einleitung

Der kompetente Umgang mit Medien (Baacke 2007) ist eines der Ziele medienpädagogischen Handelns. Zugleich kommen Medien in der pädagogischen Praxis zum Einsatz (Kerres und de Witt 2002) und medialen Artikulationen werden bildende Potenziale zugeschrieben (Jörissen und Marotzki 2009). Dabei strukturieren vielfältige Medien Tradierungsprozesse: Je nach Art des Mediums sind Formen und Möglichkeiten inhaltlicher Darstellung befördert oder begrenzt; Inhalte und Formen gestalten Umgänge und an die Medien anschliessende oder auf sie rekurrierende Praktiken. Auch stehen sowohl die Umgänge mit Medien, die Formen der Aufbereitung als auch Verständnisse und Interpretationen medial aufbereiteter Inhalte in einem engen Verweisungszusammenhang mit bestehenden Traditionen der Darstellung und ihrem interpretativen Umgang (Krause 2015). «Medienpädagogik» setzt sich mit diesen Spannungsverhältnissen auseinander: Einerseits ist der Umgang mit Medien also Feld der Auseinandersetzungen. Den möglichen inhärenten pädagogischen Gehalt verschiedener Medien zu eruieren und für die pädagogische Praxis aufzubereiten ist ein weiteres Anliegen. Die Felder der Auseinandersetzung für Medienpädagoginnen und Medienpädagogen scheinen damit klar umrissen.

Diese Klarheit ist vor dem Hintergrund disziplinärer Ordnungen in der Wissenschaft jedoch fragwürdig: Ist «Medienpädagogik» mit den beschriebenen Einsätzen ein Spezialfall der Pädagogik, ein pädagogisches Anliegen mit einer bestimmten Ausrichtung? Oder lässt sich «Medienpädagogik» auch als ein verwobenes, doch auch eigenständiges Feld der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Medien, Medientheorien, Praktiken des Umgangs mit Medien, medialen Artikulationen und ihrer Verwobenheit mit pädagogischen Anliegen und bildenden Potenzialen auffassen? Wird letzteres angenommen, stellt sich auch die Frage nach einer disziplinären Eigenständigkeit. Kann die «Medienpädagogik» als eigene Disziplin, als eigenes Fach beschrieben werden? Welche Begründungsformen für die Eigenständigkeit einer Medienpädagogik sind möglich?

Ziel dieses Beitrages ist es, Medienpädagogik im Feld der Wissenschaften zu verorten. Es wird die Frage diskutiert, inwieweit ein eigenständiger Zugang der Medienpädagogik zu ihren Forschungsanliegen als grundlegend für die Konstitution einer wissenschaftlichen Disziplin gilt bzw. geltend gemacht werden kann. Dazu werden, erstens, allgemeine Konstitutionsmöglichkeiten schematisch aufgezeigt und ihre je unterschiedlichen Begründungszusammenhänge für wissenschaftliche Disziplinen diskutiert, um – in einem zweiten Schritt – bestehende Konstitutionsformen und Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik einzuordnen, zu hinterfragen und dem Problem des Gemeinsamen und Spezifischen der «Medienpädagogik» nachzugehen. Drittens, wird eine gemeinsame und spezifische Grundlegung im Verhältnis zwischen Medien und Pädagogik geltend gemacht.

Allgemeine Konstitutionsmöglichkeiten und unterschiedliche Begründungszusammenhänge wissenschaftlicher Disziplinen

Um Konstitutionsmöglichkeiten und Begründungszusammenhänge von Disziplinen in den Blick zu nehmen, ist eine vorläufige Vorstellung von *Disziplin* hilfreich: «Disziplinen stehen für Unterscheidungen von Sachgebieten und Fragestellungen, und sie bringen Unterscheidungen hervor beziehungsweise Unterschiede zur Erkenntnis», so Ruhloff (2006). Er nähert sich hier der Frage nach der Disziplin, indem er eine differenztheoretische Begründungsform ins Feld führt, die *zwischen* Disziplinen unterscheiden lässt, merkt jedoch auch an:

Unterscheidungen können wir nur vollziehen, indem wir zugleich etwas als einen gegliederten Zusammenhang begreifen und die unterschiedlichen Glieder als miteinander verbunden oder aufeinander verweisend verstehen. In der disziplinierten Erkenntnis baut sich aus Unterscheidungen ein verständlicher gegenständlicher Wissenszusammenhang auf. (Ruhloff 2006, 36)

Hier deutet Ruhloff an, dass *innerhalb* einer «disziplinierten Erkenntnis» ein gegenständlicher Wissenszusammenhang durch Erkenntnisse «aufgebaut» wird. Es wird also das Gemeinsame für den inneren Zusammenhang einer Disziplin und das Spezifische an diesem inneren Zusammenhang für die Abgrenzung zu anderen Disziplinen virulent. Sprechen wir nun über Konstitutionsmöglichkeiten einer Disziplin, so stellt sich folglich die doppelte Frage nach dem inneren Verweisungszusammenhang eines Sachbereichs der disziplinierten Erkenntnis und wie dieser zu anderen Disziplinen abgegrenzt werden kann.

Für die Frage der möglichen Konstitution der Medienpädagogik schliesst in der sachlogischen Argumentation die Aufgabe der näheren Bestimmung der Sache *Medien* und die nähere Bestimmung des *Pädagogischen* daran an. Darüber hinaus kann in Anlehnung an Breinbauer (2010) die Frage der Konstitution auch anders als über die sachlogisch abgrenzende Ordnung vom Anderen geschehen. Zur Auslotung von disziplinären Konstitutionsmöglichkeiten, so Breinbauer (2010), muss zunächst die Mehrdeutigkeit von Konstitution bedacht werden: Diese könne zum Einen als «Faktum» gedacht werden, damit komme «ihre gegenwärtige oder auch historisch gewordene (institutionelle) Verfasstheit» in den Blick. Die Auffassung einer Disziplin als Problem hingegen zielt auf «die (substanzielle) Grundlegung» und zeige damit an, «dass die Gegebenheiten und Gewordenheiten nicht als die einzig möglichen und denkbaren akzeptiert, sondern von der Vorstellung der Nichtnotwendigkeit des Faktischen, der «Andersmöglichkeit» geleitet» werden (Breinbauer 2010, 629). Die Konstitution als etwas Gewordenes aufzufassen schliesst ein, die Entwicklungen mit Ausdifferenzierungen und Pluralisierung von Reflexionsformen zu bedenken und damit das «amorphe Erscheinungsbild» der Disziplin in der Gegenwart zu betrachten. Die Uneinheitlichkeit in Form von Ausdifferenzierungen und Pluralisierung (Ricken 2002, 152ff.) von «theoretischen Grundannahmen, Referenzen, methodischen Orientierungen»

verweise zudem darauf, dass auch in der Konstitution als Faktum «solche «Fakten» nicht einfach «gegeben» sind, sondern methodisch-denkend gesetzt werden.» (Breinbauer 2010, 629) Die Frage nach der Konstitution müsse sich entsprechend auf leitende Annahmen und Methoden ausweiten, es müsse auf Prämissen als Bewertungsgrundlage und schliesslich «die Geltungsgründe dieser Prämissen zurückgegangen werden» (ebd., 630). Damit, so Breinbauer, werden die Fakten selbst wieder zum Problem; die Konstitution als Faktum verweist auf notwendige Klärungen von Begründungen.

Die Auffassung von Konstitution als Problem stellt die Begründungsnotwendigkeit einer spezifischen Auffassung der Disziplin und ihrer Sache ins Zentrum der Aufmerksamkeit: Zum Selbstverständnis neuzeitlicher Pädagogik gehöre eine reflexive Distanz zu sozialen Gegebenheiten sowie die Reflexion massgeblicher Begründungen, die im Alltag der Wissenschaftspraxis «theoretisch-reflexiv oder performativ zum Ausdruck» (ebd., 630) gebracht werden. Die Einsicht, «dass pädagogische Theorien die Realität als pädagogische allererst bestimmen» (ebd.) verweist auf die Unmöglichkeit des Ausformulierens eines allgemeinverbindlichen pädagogischen Grundgedankens, der die Grundlegungsfrage und die Frage nach der Konstitution beantworten kann. Wenn Theorien die Realität als pädagogische erst hervorbringen, «impliziert dies die logische Möglichkeit unterschiedlicher pädagogischer Realitätsentwürfe und macht die Chance auf Allgemeingültigkeit eines dieser Entwürfe illusionär» (ebd.). Damit ist die «Idee einer einzigen, einheitlichen und vereinheitlichenden Klammer» (Ricken 2002, 155) obsolet und jede «Ordnung des Allgemeinen» kann selbst nur Antwort sein auf eine «vorgängige Un-Ordnung und Diversität, die in keinem «Allgemeinen» letzte Ruhe finden kann» (ebd., 156).

Der Zugang zu einer disziplinären Bestimmung durch die Art und Weise der Erforschung des Gegenstandes lässt die Praktiken der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Blick geraten. Der Ausgangspunkt einer solchen Bestimmung ist mithin die Frage, wie Erkenntnisse in der Sache gewonnen werden. Die Praktiken des Erkenntnisgewinns, also der Forschung, sind zentral für die Fabrikation von Wissen und die Bestimmung dessen, was erkenntnistheoretisch legitimiert wird und werden kann. Der Fokus auf die Forscherinnen und Forscher als Akteurinnen und Akteure der Wissensproduktion verdeutlicht, dass es sich eben nicht um Fakten handelt, die «gefunden» werden, sondern dass Wissen entsprechend geteilter Praktiken handelnd und situiert hervorgebracht wird (Haraway 1988). Situiert ist dieses Hervorbringen insbesondere deshalb, weil es vom bestehenden Wissen der Akteurinnen und Akteure und dem im Diskurs verhandelten Zugang zum Feld abhängig ist. Die disziplinäre Bestimmung des Gegenstandes durch die Praxis der Akteurinnen und Akteure ist damit abhängig von tradierten Positionen, Auffassungen und Zugängen. Die Auffassung der wissenschaftlichen Erkenntnisfabrikation als Praktiken des Schaffens von Wissen hebt darüber hinaus soziale und kulturelle Momente dieses

Prozesses hervor, die nicht einer streng erkenntnis- oder sachlogischen Auffassung des Gegenstandes unterliegen (Knorr-Cetina 1984). Eine disziplinäre Fassung eines Forschungsbereiches durch die Praxis der darin handelnden Personen orientiert sich also an einem gemeinsamen Interesse, geformt und genormt durch Praktiken. Die Ausformung der Erkenntnisproduktion lässt sich entsprechend als soziale und kulturspezifische Verhandlung über eine Wissenschaftskultur verstehen, in der die Akteurinnen und Akteure in ihrer Praxis aufgrund ihrer eigenen Positionierung eine disziplinäre Ordnung hervorbringen:

Denn die Identität einer Disziplin – und d.h. auch die Identität der Wissenschaftler – bildet sich nicht zuletzt durch ihre Traditionen und Bräuche, ihre wissenschaftlichen Praktiken, sowie durch die moralischen Normen und Regeln des Verhaltens, ebenso wie durch die Kenntnis des richtigen Umgangs mit den disziplinspezifischen sprachlichen und symbolischen Formen des Wissens wie auch der Kommunikation. (Arnold 2004, 18)

Christiane Thompson hat für den Bereich der Bildungstheorie und Bildungsforschung im Wesentlichen drei Zugänge vorgestellt, die auf tradierte wissenschaftliche Praktiken des Erkenntnisgewinns in der Bildungswissenschaft rekurrieren und diese angesichts aktueller Einsätze der bildungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung durch neue Umgangsformen erweitert: die argumentative Systematik, die historisch-systematische Korrekktivität sowie die kategoriale Befremdung (Thompson 2011). In allen drei Ausprägungen dient der aktuelle Ort der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Gefüge der gegenständlichen Bestimmung als Ausgangspunkt für die jeweilige fragende Haltung in der «Problematisierung der Gegenstandskonstitution» (Thompson 2011, 149) und damit für die *Fabrikation von Erkenntnis* (Knorr-Cetina 1984). Folglich wird die disziplinäre Fassung nicht allein ausgehend von einer Ordnung der Begriffe und grundlegungstheoretischer Neubestimmung der Sache verhandelt, sondern ebenso als Reflexion von Wissensbildungsprozessen (Thompson 2011, 152) und einer Öffnung der Sachebene über diese Reflexionen. Über die Reflexionen der Wissensbildungsprozesse geraten schliesslich auch äussere, nicht-wissenschaftliche Einflüsse auf wissenschaftliche Disziplinen in den Blick, die durch ihre Erwartungshaltung gegenüber wissenschaftlicher Forschung und der absichtsvollen Adressierung bestimmter wissenschaftlicher Bereiche an der Konstitution von Disziplinen Anteil haben.

Konstitutionsformen und Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik

Aus den einführenden Bemerkungen ergibt sich eine Heuristik von drei Formen der Konstitution von Disziplinen: die Konstitution als «Faktum», die Konstitution als sachliches Problem und die Konstitution in geteilten Praktiken. Jede dieser Möglichkeiten zur Konstitution von Disziplinen ist für eine disziplinäre Grundlegung adäquat

wenn sie, erstens, etwas Spezifisches für eine Disziplin benennt und damit eine nachvollziehbare Abgrenzung zu anderen Disziplinen hervorbringt und zweitens, etwas Gemeinsames für die Disziplin herausstellt und damit auf eine innere Konsistenz verweist, ohne diese letztgültig oder abschliessend zu bestimmen. Dass Medien die (wissenschaftliche) *Pädagogik* in verschiedener Weise herausfordern (Heitger 1981) scheint unstrittig, zudem fand in der Geschichte der Pädagogik immer auch eine Auseinandersetzung mit Medien statt (Tenorth 1999). Medien sind also als Thema innerhalb pädagogischer Praxis und auch pädagogischer Theoriebildung anzutreffen. Nach einem Spezifischen und Gemeinsamen der *Medienpädagogik* soll nun in einem exemplarisch-kursorischen Überblick anhand der drei genannten Konstitutionsformen von Disziplin gesucht werden.

Medienpädagogik als Faktum?

Die Medienpädagogik als Faktum kann durch die gegenwärtige und historische Verfasstheit in Bezug auf die Verstetigung und Verdichtung von Institutionen und Akteuren beschrieben werden. Hier geht es um die Entstehung und Institutionalisierung von medienpädagogischen Arbeitsgruppen, Denomination von Professuren, medieninteressierten Teilbereichen akademischer und nichtakademischer Institutionen, wissenschaftlichen Vereinigungen, Studiengängen, Fachzeitschriften und Konferenzen. Gross, Meister und Sander haben 2015 einen Band zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland vorgelegt, in dem sie die faktische Entwicklung aufzeigen und in dem unter anderen eine Medienpädagogik der Vorkriegszeit (Hüther 2015) und eine Medienpädagogik im Dritten Reich (Walden 2015) dargestellt werden.

Spanhel (2015) und auch Pietraß und Hannawald (2008) haben die aktuelleren Entwicklungen der «Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin» (Pietraß und Hannawald 2008, 33) in Bezug auf die Entstehung der DGfE-Kommission und die Anzahl und den Anteil von medienpädagogischen Professuren, Zeitschriften und medienpädagogischer Lehre herausgearbeitet. Seit der Einführung des ersten Lehrstuhls im Jahr 1965 ist die Medienpädagogik mittlerweile an mehr als 40 Standorten im deutschsprachigen Raum vertreten (GMK 2016). In Bezug auf Fachzeitschriften kann die Medienpädagogik auf drei zentrale Organe verweisen, die «merz – Zeitschrift für Medienpädagogik», die «MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung» und die «Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik». Die vielfältige forschende Beschäftigung mit Medien ist auf der institutionalisierten Ebene also verstetigt, in der auch eine Differenzierung in der Sache stattfindet. Eine Ausdifferenzierung und nähere Bestimmung von «Medienpädagogik» im Zuge der wissenschaftlichen Bearbeitung wird zum Beispiel bei Heitger (1981) angedeutet, in dem er zwischen Medien als «Gegenstand der Auseinandersetzung» (Medienerziehung), als Bestandteil des «alltäglichen Lebensvollzugs» (Mediensozialisation), als «Träger

der Absicht von Bildung» (Mediendidaktik) und in Bezug auf die Bildung und Ausbildung derer, die Medien «in ihrem Inhalt und ihrer Form bestimmen» (Fachdidaktik) unterscheidet. Hug (2002) verweist hier auf Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde und Medienforschung; Meyer (1978) und Stotz (1986) differenzieren in Mediendidaktik und Medienerziehung, was wiederum von Ruge (2014) um Medienbildung ergänzt wird. Neben dieser Differenzierung von Teilbereichen stellt die Gründung der Arbeitsgruppe und Kommission «Medienpädagogik» in der «Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft» einen weiteren Aspekt in der Beschreibung der Medienpädagogik als sich konstituierendes Faktum dar.

Durch das Nachzeichnen der Medienpädagogik als Faktum lässt sich plausibilisieren, dass es die Medienpädagogik gibt, jedoch fällt die Beliebigkeit der vorgestellten Zusammenhänge und Argumentationen auf. Jede andere wissenschaftlich-institutionelle Formation, die sich durch ähnliche Denomination von Professuren, Fachzeitschriften etc. zusammenfassen lässt und eine Binnendifferenzierung in Teilbereiche argumentieren kann, kann auf diese Art und Weise beschrieben werden. So hat die Beschreibung der Medienpädagogik als Faktum zunächst wenig Aussagekraft für das möglicherweise Spezifische der Medienpädagogik in ihren theoretischen Grundannahmen, Referenzen und methodischen Orientierungen. Und die Beschreibung der Entwicklung der Medienpädagogik an deutschsprachigen Hochschulen verweist zwar auf die Genese der Medienpädagogik in einer (wissenschaftlichen) kommunikativen Praxis, die sich jedoch über die Geltung ihrer Annahmen (noch) nicht verständigt hat. Des Weiteren kann – wiederum in Anlehnung an Breinbauer (2010) – die Auffassung einer Disziplin als Faktum mittels der darin vorausgesetzten begrifflichen Fassungen dieser «Fakten» problematisiert werden. Wir brauchen einen Begriff des Faktums, um die Medienpädagogik als Faktum beschreiben zu können; die Notwendigkeit des vorausgesetzten Begriffs verweist wiederum auf ein methodologisches Problem der Herstellung von Begriffen und auf ein sachliches Problem der Begründung der Begrifflichkeiten. So kommt sowohl die Frage nach den theoretischen Grundannahmen, gemeinsamen Kategorien und Referenzen als auch die Verständigung auf eine methodische Orientierung als Möglichkeit der Herausstellung des Spezifischen der Medienpädagogik in den Blick. Es stellt sich die Frage, ob es etwas gibt, das eine Medienpädagogik von anderen wissenschaftlich-institutionellen Formationen abgrenzt? Ist die Medienpädagogik in einem spezifischen sachlichen oder methodologischen Problem begründet?

Medienpädagogik als methodologisches Problem der gemeinsamen Praxis?

Diese Möglichkeit einer Konstitution durch geteilte Praktiken der Akteurinnen und Akteure greift methodische und erkenntnistheoretische Probleme auf. Die spezifische Herangehensweise an eine Problemstellung und der Lösungsweg werden hier

also zur Grundlage der Entscheidung über Eigenständigkeit. Es geht um die Art der Fabrikation von Wissen und die damit verbunden Praktiken. Ein kursorisch-exemplarischer Überblick soll zeigen, inwieweit eine Eigenständigkeit der Medienpädagogik über die Einheitlichkeit im methodologischen Zugang der gemeinsamen Praxis zu konstatieren ist.

Für eine Medienpädagogik, die als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft begriffen wird, lassen sich nach Schäfer (2001) zwei methodisch leitende Praktiken des Wissensbildungsprozesses bzw. der Theoriebildung identifizieren: ein vertikal-geschichtlicher und eine horizontal-systematischer Zugang. Ersterer fragt wirkungsgeschichtlich nach der Entwicklung der Medientechnologie und der spezifischen Weise des pädagogischen Umgangs mit ihren Formen und Inhalten. Der zweite fragt nach gegenwärtigen medienpädagogischen Konzepten sowie Prozessen und Strukturen aktueller medienpädagogischer Praxisfelder. Diese Form des Wissensbildungsprozesses (Thompson 2011) führt zu einer Systematischen Medienpädagogik im Sinne eines «dynamisch aufgebauten medienpädagogischen Sinngefüges» (Schäfer 2001, 27).

Für eine empirisch orientierte Medienpädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft identifiziert Ruge (2014) unterschiedliche wissenschaftliche Habitus. Für die Mediendidaktik (im Sinne einer Pädagogik mit Medien) wird ein an der Psychologie orientierter Habitus konstatiert, der sich durch einen quantifizierenden Zugang zur Wissensproduktion, bedingungslogische Argumentation und durch den Fokus auf die Optimierung von Lehr-/Lernprozessen auszeichne. Die Medienerziehung (Pädagogik über Medien) grenze sich von bedingungslogischer Argumentation und monokausalen Wirkungshypothesen ab und zeichne sich durch begründungslogische Argumentation, Muster- und Typenbildung und durch den Fokus auf Handlungspraktiken von Akteurinnen und Akteuren bzw. auf Medienhandeln aus. Für die Medienbildung (Pädagogik der Medien) bleibt die Eindeutigkeit des Habitus unidentifiziert. Ruge (2014) führt aus, dass die Medienbildung zurzeit «zwischen theoretisch-logischer Begriffsklärung und dem Entwurf einer Methodik der erziehungswissenschaftlichen Formanalyse von Medien» (ebd., 201f.) changiert.

Für eine Medienpädagogik als Teil der Kommunikationswissenschaft zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Eine allgemein-theoretische Forschung in der Kommunikationswissenschaft geht zum Beispiel der Frage einer Medienpädagogik als Zweite-disziplin oder Erschließungsperspektive (Bauer 2002) nach, wobei hier eine spezifisch kulturtheoretische Sichtweise eingenommen wird. Eine empirische Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft orientiert sich nach Hasebrink (2002) an Einsätzen und Wissenszusammenhängen der Nutzungs- und Wirkungsforschung. Und auch Jäckel et al. (2015) nennen die Tradition und disziplinspezifischen Wissensformen (Arnold 2004) der Medienwirkungsforschung als Mittelpunkt jüngerer Entwicklungen der Medienpädagogik.

So bleibt für die Gesamtheit der Medienpädagogik wohl weiterhin das Fazit von Pietraß (2002) aktuell, welche die Medienpädagogik als eigenes Fachgebiet rahmt, «das auf Methoden und Erkenntnisse der Kommunikations- und Erziehungswissenschaft basiert» (ebd., 75), oder dasjenige von Doelker (1979), der die wissenschaftliche Grundlegung in der Interdisziplinarität von Publizistik, Soziologie, Psychologie und Pädagogik sieht. Die Praktik der Interdisziplinarität und mit ihr die geteilte offene Erwartungshaltung gegenüber wissenschaftlicher Forschung und Adressierung von Erkenntnisfeldern scheint somit keineswegs an Aktualität verloren zu haben. Gleichzeitig ist im Falle der Medienpädagogik nun aber gerade die Bestimmung eines einheitlichen Einsatzes unmöglich: die Vielfalt der Problemstellungen um Medien und die Vielfalt der Medien selbst verlangen eine solche Breite an methodologischen Überlegungen und methodischen Lösungen, dass von etwas Einheitlichem schwer gesprochen werden kann. Die Interdisziplinarität der Medienpädagogik ist wohl ein Zeichen des Gemeinsamen der Medienpädagogik, jedoch kein hinreichender Grund, um das Spezifische der Medienpädagogik zu begründen, denn methodische Interdisziplinarität zeichnet auch andere wissenschaftliche Disziplinen aus. So ist das Gemeinsame im Sinne eines inneren methodischen Verweisungszusammenhangs gegeben, jedoch keine eindeutige disziplinäre Abgrenzung über ein Spezifikum möglich.

Medienpädagogik als Problem des Gegenstandsbezugs?

Eine substanzielle Begründung mittels einer spezifischen Problemstellung und eines eingegrenzten Gegenstandsbezugs steht im Fall der Medienpädagogik zunächst vor einer begrifflichen Entscheidung. Eine Medienpädagogik, die eine pädagogische Grundlegung als spezifische Problemstellung voraussetzt, wird andere Begründungsfiguren nutzen und anerkennen als eine Medienpädagogik, die eine medientheoretische oder kommunikationstheoretische Grundlegung voraussetzt.

Für eine pädagogische Begründung der Medienpädagogik kann in Anlehnung an Benner (2010) festgehalten werden, dass für pädagogische Handlungsfelder und Forschungsvorhaben bereichspädagogische Spezialisierungen zwar durchaus sinnvoll sein können, ihnen jedoch ein pädagogischer Grundgedanke zugrunde liege, der nicht in einer jeweiligen bereichspädagogischen Auffassung aufgehe. Auch könne ein solcher Grundgedanke nicht ausschliesslich rekonstruktiv gewonnen werden, weil damit zwar spezielle Auffassungen zusammengetragen würden, allerdings keiner begründet ein Vorzug gegeben werden könne (Benner 2010, 6f.). Eine *pädagogisch* begründete Medienpädagogik wäre entsprechend von pädagogisch zu legitimierenden Vorstellungen geleitet, die allgemein pädagogisch grundlegend sind: Eine pädagogische Begründung der Medienpädagogik setzte entsprechend allgemeine Prämissen pädagogischen Denkens und Handelns (Benner 2010) wie eine «unbestimmte Bildsamkeit» und die Aufforderung, sich selbst handelnd eine Bestimmung zu

geben, voraus. Ihre Aufgabe wäre es, ausgehend von allgemeinen Problemstellungen über eine auf Medien bezogene pädagogische Urteilskraft reflexiv die Eigenart einer Medienpädagogik herauszustellen. Eine solche Entwicklungsmöglichkeit an der Schnittstelle zwischen pädagogischer Grundlegung und forschungspraktischer Rekonstruktion böte etwa eine «forschungsinduzierte Weiterführung» (Fuchs 2015) im Sinne einer Spezifizierung bildungs- und erziehungstheoretischer Konzepte vor dem Hintergrund empirischer und medientheoretisch kontextualisierter Verweisungszusammenhänge.

Eine medientheoretisch begründete Medienpädagogik kann unter anderem auf der Medialisierungsthese basieren, die wiederum kulturtheoretisch im Sinne der Mediologie (Debray 2003), anthropologisch im Sinne der Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009), medialer Erfahrung (Westphal 2002) bzw. präreflexiver medialer Konstitution des Menschen (Breinbauer 2009) oder zeichentheoretisch im Sinne medialer Pragmatik der Erfahrung (Meder 2004) akzentuiert sein kann. Eine kommunikationstheoretisch begründete Medienpädagogik kann als sozialwissenschaftlich orientierte Kommunikationswissenschaft (Barberi 2017) im Sinne der diskursiven Schnittmenge des Begriffs der kommunikativen Kompetenz (Baacke 1973) verstanden werden.

Eine weitere Möglichkeit der Konstitution der Medienpädagogik liegt in der normativen Einigung zur Setzung eines allgemeinen Ziels. Norbert Meder (2004) bestimmt mit dem Sprachspieler den subversiven Umgang mit dem Spiel der Sprache als Bildungsideal im Zeitalter der Neuen Technologien. Dieter Baacke (1998) bestimmt dieses in den vier Dimensionen der Medienkompetenz. Im mediendidaktischen Bereich wird eingehend von der «Optimierung von Lernprozessen» (de Witt und Czerwionka 2007, 32) gesprochen. Wo bei Baacke und Meder durchaus klar gemacht wird, was unter Sprachspieler und Medienkompetenz verstanden wird und somit der normative Gehalt explizit ist, wird in der Mediendidaktik oftmals mit einem leeren Begriff der «Optimierung» hantiert. Der normative Gehalt liegt hierbei genau in dieser Leerstelle und ihrer impliziten Steigerungsmetaphorik: Es geht um «Verbesserung», «Optimierung» und oftmals «Effizienz», wobei meist unklar bleibt was zu optimieren ist und welche Kriterien für Optimierung angesetzt werden. Klar ist das normative Ziel der Optimierung selbst und die damit verbundene Abwertung des Gegebenen, das es zu optimieren gilt. Weitere normative Programme finden sich sowohl in handlungsorientierten Ansätzen der Medienpädagogik (Schorb 2008, Niesyto 2009), in der einer utopologischen Medienpädagogik (Swertz 2012), in der bildungstechnologischen Medienpädagogik (Swertz 2008) sowie auch in anderen Zugängen mit programmatischen Absichten wie zum Beispiel bei einer Medienpädagogik vor dem Hintergrund des «mediatic turn» (Hug 2006), einer inklusiven Medienpädagogik (Schluchter 2012, Schmoelz und Koenig 2016, Schmoelz et. al. 2017, Bosse 2017) und werteorientierte Medienpädagogik (Godina 2011). Den hier genannten Einsätzen ist

gemein, dass durch den immanent normativen Gehalt der Pädagogik Medien zum Mittel zu einem bestimmten Zweck (der Inklusion, der Handlungsorientierung, der Optimierung, der Menschenrechte etc.) werden.

An dieser Stelle des exemplarisch-kursorischen Überblicks soll hinreichend gezeigt sein, dass die Konstitution der Medienpädagogik weder über das Gemeinsame der pädagogischen bzw. medientheoretischen Grundlegung noch über einen expliziten Normativitätsanspruch bzw. eine implizite Einigung auf normative Setzungen geteilter Werte gegeben ist.

Medienpädagogik – ein Versuch der gemeinsamen und spezifischen Grundlegung

Eine letzte Begründung einer gemeinsamen und spezifischen Grundlegung der Medienpädagogik lässt sich über das Verhältnis von Medien und Pädagogik versuchen. Bei Stotz (1986) und im ersten Jahrbuch der Medienpädagogik (Aufenanger et al. 2001) wird eine gängige Verhältnisbestimmung unter der Überschrift «Mediendidaktik» bzw. «Lernen mit Medien» gezeigt. Hier werden Medien und Pädagogik durch den Verweis auf Medien als didaktisches Mittel zur Verbesserung des Lernens und Lehrens (Tulodziecki 2001) und auf Vermittlung von Inhalten im Umgang mit und Einsatz von Medien (Moser 1999) in ein Verhältnis gesetzt. Diese Verhältnisbestimmung wird weitgehend unter dem Begriff der Mediendidaktik subsumiert und lässt sich in allgemein didaktischer Sicht im Sinne von Medien als formgebenden Elementen der Auseinandersetzung von Lernenden mit Inhalten und der Aufbereitung von Inhalten durch Lehrende einordnen. Stotz (1986) ergänzt diese Verhältnisbestimmung durch Medien als Gegenstandsbereich pädagogischer Bemühungen (Medienerziehung) und Ruge (2014) erweitert die zweifache Verhältnisbestimmung wiederum durch eine Pädagogik der Medien (Medienbildung). Ruge schlägt damit eine weitergehende Systematisierung von Begründungsfiguren der Verhältnisbestimmung von Medien und Pädagogik vor und kommt zu dem Schluss, dass es keine Medienpädagogik gebe, da ihm das Gemeinsame und Spezifische der Medienpädagogik im Ausverhandeln des Verhältnisses von Medien und Pädagogik nicht erscheint.

Die Grundlegung der Medienpädagogik im zunächst *unspezifischen* Verhältnis von Medien und Pädagogik jedoch haben die unterschiedlichen Forschungsbereiche gemein. Damit ist das Gemeinsame der Medienpädagogik bestimmt: Alle drei hier vorgeschlagenen Subdisziplinen einer Medienpädagogik (Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienbildung) setzen Medien und Pädagogik in ein spezifisches Verhältnis zueinander und zielen auf eine disziplinierte Erkenntnis (Ruhloff 2006). Die Ausführungen zum «Faktum» der Medienpädagogik und zur methodisch evozierten Interdisziplinarität als gemeinsame Praxis der Wissensproduktion haben gezeigt, dass das Gemeinsame zwar ein notwendiger, jedoch kein hinreichender Grund für die Konstitution der Medienpädagogik ist. Durch die aufgezeigte Beliebigkeit des

Gemeinsamen wird also das Spezifische zentral für deren Konstitution. Die Grundlegung der Medienpädagogik im Ausverhandeln des Verhältnisses von Medien und Pädagogik ist spezifisch, weil diese Grundlegung nur für die Medienpädagogik gilt und somit die Medienpädagogik von anderen Disziplinen abgrenzt. Neben dem Gemeinsamen ist dieses Spezifische hinreichend für eine grundlegende Konstitution und ein Alleinstellungsmerkmal der Medienpädagogik.

Da das Gemeinsame und Spezifische der Medienpädagogik im Verhältnis von Medien und Pädagogik begründet liegt, gilt es einen genauen Blick auf die Verfasstheit des ›Verhältnisses‹ zu legen. Dies bietet Unterscheidungsmerkmale in Bezug auf eine nähere Einordnung der oben angeführten potenziellen Verhältnisbestimmungen und eröffnet weiterführende Fragen und Problemstellungen für die zukünftige Diskussion zur Konstitution und Standortbestimmung einer Medienpädagogik. Welche Auffassungen von ›Verhältnis‹ sind hier nun möglich bzw. wie kann ein Verhältnis begriffen werden? Und welche Fragen und Problemstellungen werden dadurch evoziert?

Ein Annäherungsversuch kann bei Meder (1975) in Anknüpfung an Richard Höningwald unter dem Begriff »Korrelation« gefunden werden: »Korrelation heißt im strengen Sinne die wechselseitig sich bedingende Setzung zweier philosophischer Grundbegriffe« (ebd., 9). Es stellt sich damit die Frage, wie sich die Grundbegriffe Medien und Pädagogik wechselseitig bedingen. Welche Bedingungsqualität liegt im Verhältnis zwischen Medien und Pädagogik vor? Kann die Korrelation von Medien und Pädagogik als unmittelbar gelten, also ohne Vermittlung über einen dritten Grundbegriff? Oder kann sie als mittelbar gelten und zwar entweder über einen dritten Begriff oder eine weitere Korrelation vermittelt? In Anknüpfung an Meder (1975) wird für die Medienpädagogik also das Problem der gegenseitigen Bedingtheit bzw. Unmittelbarkeit/Mittelbarkeit von Medien und Pädagogik virulent. Eine Grundlegung der Medienpädagogik in einer *mittelbaren* Korrelation wird beispielsweise bei Baacke (1973) über den Kompetenzbegriff (vgl. Barberi 2017 zur immanenten begriffstheoretischen Klärung) und bei Swertz (2007) über den Begriff der Verständigung vorgenommen.

Die Auffassung des Verhältnisses von Medien und Pädagogik als Korrelation unterstreicht die gegenseitige Bezugnahme, sogar Bedingtheit, und suggeriert vor schnell eine nicht hierarchische Beziehung. Dabei kann in den Ausführungen zur Mediendidaktik oder auch zur Medienerziehung durchaus ein hierarchisches Gefälle gesehen werden: so könnten Medien lediglich als Vehikel für die Weitergabe von Wissen gesehen werden oder eine spezifische Auffassung von Medien als telos pädagogisch legitime Ziele ersetzen. Beide Formen der hierarchischen Ordnung, die Unterordnung von Medien oder ihre Erhöhung, widersprechen einer »wechselseitigen sich bedingenden Setzung« (Meder 1975, 9) der Begriffe bzw. der Hervorbringung einer Korrelation beider. Auch wenn in Teilbereichen der Medienpädagogik also ein hierarchisches Verhältnis zum Tragen kommt, so beinhaltet der hier vorliegende Versuch einer *disziplinären* Bestimmung ein nicht-hierarchische Verständnis von Medien und Pädagogik.

Die Bedingungsqualität lässt sich darüber hinaus durch eine nähere Betrachtung der beiden zu verbindenden Pole Medien und Pädagogik beschreiben: beide können als mehr oder weniger feststehende aufgefasst werden. Das Verhältnis beider zueinander kann entsprechend als ein starres Verhältnis zwischen bestimmten Polen oder als sich immer wieder veränderndes, dialektisch zu verstehendes beschrieben werden, in dem auch die Korrelate einer Veränderung unterliegen. Der Unterschied zwischen starrer und dialektischer Korrelation lässt sich an der Erziehung zur Medienkompetenz in Anlehnung an Baacke (1973) illustrieren: In den ersten drei Dimensionen der Medienkompetenz geht im pädagogischen Prozess keine Veränderung der Medien einher. Es geht um eine Erziehung zu kritischem, kundigem und nutzendem Umgang mit Medien. Dabei wird die pädagogische Vermittlungsleistung so gut wie möglich an bestehende mediale Strukturen und das Eigenrecht des Gegenstandes angepasst. Erst die vierte Dimension des gestaltenden Umgangs mit Medien beinhaltet eine Veränderung der Pädagogik *und* der Medien: Hier kommt es sowohl zur Veränderung der pädagogischen Praxis durch sich verändernde Medientechnologie als auch zur Veränderungen der Medien in der und durch die pädagogische Praxis. Im Rahmen disziplinärer Betrachtungen schließt der Blick auf die beiden Korrelate – Pädagogik und Medien – die Diskussion dieser angesichts disziplinärer Entwicklungen und anderer disziplinärer Einflussnahmen auf sie bspw. aus einer (Medien-) Philosophie oder (Medien-) Psychologie ein.

Zugleich wird damit die Frage aufgeworfen, *wie* eine Korrelation zwischen Medien und Pädagogik hergestellt wird oder werden kann. Die bereits angesprochenen allgemein möglichen Praktiken im Wissensbildungsprozess werden hier im Feld der Medienpädagogik und durch die in ihm handelnden Personen spezifisch. Als Ausgangspunkt für Praktiken der Wissensgenese in der Wissenschaft wurden das situierte Wissen der Akteurinnen und Akteure und das handelnde Hervorbringen von Wissen unter Bezugnahme auf geteilte Normen benannt. Gleiches kann nun für die nähere Bestimmung der Korrelation von Medien und Pädagogik gelten: Das Wissen der Akteurinnen und Akteure und ihr Versuch, in ihrer Praxis dieses Verhältnis überhaupt erst hervorzubringen und zu gestalten, lassen eine *Praxis der Medienpädagogik* entstehen, die die Eigenart der Medien und das gestalterische Potential von Menschen in diesem Prozess anerkennen sollte. In der Bezugnahme auf als gemeinsam anerkannte Normen und Formen medienpädagogischer Praktiken versichern sich Medienpädagoginnen und Medienpädagogen damit einer disziplinären Identität, zugleich bringen sie diese jedoch immer wieder neu hervor.

Die Praktiken der Herstellung von Korrelation, die damit verbundene Betonung der immer wieder handelnden Setzung zweier *philosophischer* Grundbegriffe und deren mittelbare bzw. unmittelbare, nicht-hierarchische bzw. hierarchische sowie starre oder dialektische Relationierung hält zugleich die Möglichkeit einer Diskussion substantieller Grundlegungen sowie die kritisch-problemtisierende Praxis der Reflexion

disziplinärer Begriffs- und Relationsbildungsprozesse offen. Die kritisch-problema-tisierende Praxis der Reflexion des Gegebenen ermöglicht in Bezug auf menschliche Praxen das Offenlegen und Brechen von dahinterliegenden Mustern aller Formen der menschlichen Aktivität (Lévi-Strauss 1973). Gewendet auf einen problematisierenden Wissensbildungsprozess bedeutete dies, «dass wir mit den Gewohnheiten des Urteilens zugunsten einer riskanteren Praxis brechen, die versucht, den Zwängen eine künstlerische Leistung abzurufen» (Breinbauer 2010, 637). Bestehende Zwänge und Routinen und das Brechen dieser in einer riskanten Praxis ist zugleich erst Voraussetzung für die Hervorbringungen von Neuem durch ko-kreatives Denken und Handeln (Stenning et al. 2016; Schmoelz 2017) auch in der Wissenschaft; das Brechen mit gewohntem, strukturiertem und musterhaftem Denken und Handeln ermöglicht erst die kreative Angleichung und kreative Abgrenzung (Krause 2014) an und von diesem Denken und Handeln. Ein Suchen nach dahinterliegenden Mustern aller Formen des menschlichen Denkens, die riskante Praxis des kritisch-skeptischen Problema-tisierens und Aufbrechens von diesen Mustern sowie das ko-kreative Hervorbringen von Neuem in diesen Bruchstellen wird damit als Verbindung von Strukturalismus, Transzendental-kritik und Ko-Kreativität methodisch gesetzt. Eine Medienpädagogik, welche diese methodische Setzung ernst nimmt, erkennt, dass im Identifizieren des Gemeinsamen und Spezifischen der Medienpädagogik im praktischen Hervorbringen möglicher Verhältnisbestimmungen eine kritisch-riskante und – in Ansätzen – ko-kreative inhaltliche Bestimmung der Disziplin liegt und zugleich diese Schritte der Methode hier teilweise eingelöst sind.

Im Anerkennen dieser Setzungen werden die dahinter liegenden medienpädago-gischen Muster des Denkens und Handelns, die durch die Orientierung am Verhältnis von Medien und Pädagogik benannt wurden, offengelegt und die Bestimmung einer Medienpädagogik als Disziplin in der wiederkehrenden Praxis des Identifizierens, Problematisierens und Hervorbringens von bestehenden und neuen Verhältnisbe-stimmungen nahegelegt. In diesem Beitrag geschah dies durch eine kritisch-riskante Praxis der Problematisierung von gängigen Konstitutionsversuchen, welche die Fak-tizität, den Gegenstand oder die Methodologie als grundlegend bestimmen. Gleich-zeitig wurde im Identifizieren von Gemeinsamem und Spezifischem der Medienpäda-gogik eine vorläufige, kritische inhaltliche Bestimmung der Disziplin vorgenommen. Es liegt nun an zukünftigen Arbeiten, bestehende Verhältnisbestimmungen kritisch zu problematisieren sowie ko-kreativ aufzubrechen und neu zu gestalten bzw. neue Verhältnisbestimmungen hervorzubringen. Medienpädagogische Wissenschaftspra-xis zeichnet sich so durch kritisch-kreative Handlungen in Bezug auf ihre und inner-halb ihrer Forschungsfelder – Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienbildung – aus und hat das Potential neue Forschungsfelder hervorzubringen.

Literatur

- Arnold, Markus. 2004. «Disziplin & Initiation. Die kulturellen Praktiken der Wissenschaft». In *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich*, herausgegeben von Markus Arnold und Roland Fischer. 18-52. Wien: Turia + Kant.
- Aufenanger, Stefan, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel. 2001. *Jahrbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik*. Niemayer: Tübingen.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft». In *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung (Band 1 der Reihe Medienpädagogik)*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen. Baden-Baden, Nomos.
- Bauer, Thomas. 2005. «Land der Berge. Eine Skizze zur Medienpädagogik in Österreich». In *Europabildung mit Multimedia. Multimedia für interkulturellen Dialog*, herausgegeben von Gesellschaft für Pädagogik und Information. http://www.gpi-online.de/upload/PDFs/ESEC_0405/Internetpublikation/B-_und_E-_Learning/Land_der_Berge.pdf.
- Benner, Dietrich. 2010. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematische-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns*. 6. Auflage, Weinheim/ München: Juventa.
- Bosse, Ingo. 2017. «Digitale Teilhabe im Kontext von Beeinträchtigung und Migration». In *Medienpädagogik und Vielfalt – Integration und Inklusion*, herausgegeben von Friederike von Gross, und Renate Röllecke. 19-39. München: kopaed.
- Breinbauer, Ines Maria. 2009. «Lernen und Medien». In *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Familie – Kindheit – Jugend – Gender*, herausgegeben von Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin. 943-959. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Breinbauer, Ines Maria. 2010. «Die Konstitution der Disziplin als Faktum und als Problem». *Pädagogische Rundschau*, 64(6). 629-641.
- de Witt, Claudia, und Thomas Czerwionka. 2007. *Mediendidaktik*. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Debray, Régis. 2003. *Einführung in die Mediologie*. Bd. 3. Facetten der Medienkultur. Bern: Paul Haupt.
- Doelker, Christian. 1979. «Einleitung». In *Grundlagen einer Medienpädagogik*, herausgegeben von Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich. 9-22. Zug: Klett & Balmer Verlag. doi:10.21240/mpaed/retro/2017.08.21.X.
- Fuchs, Thorsten. 2015. «Pädagogik als Disziplin: Philosophisch, empirisch, beides oder gar nichts? Beobachtungen zur Konstitution der Pädagogik am Ausgang und in Fortführung der "realistischen Wendung"». In *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*, herausgegeben von Edith Glaser, Edwin Keiner. 71-85. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Godina, Bojan. 2011. «Theoretische Grundlagen der wertorientierten Medienpädagogik». In *Wertorientierte Medienpädagogik*, herausgegeben von Bojan Godina, Harald Grübele, und Kurt W. Schönherr, 15–72. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-93026-8_1.
- Gross, Friederike von; Dorothee Meister, und Uwe Sander. 2015. *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Haraway, Donna. 1988. «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective». *Feminist Studies*. 14(3), 575-599.
- Hasebrink, Uwe. 2002. «Gut-nachbarschaftliche Beziehungen: Medienpädagogik aus der Perspektive der Nutzungs- und Rezeptionsforschung». In *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, herausgegeben von Ingrid Paus-Hasebrink, Claudia Lampert, Daniel Süss. 91–107. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Heitger, Marian. 1981. «Bildung und Massenmedien in der modernen Gesellschaft». In *Medien und Pädagogik*, herausgegeben von Marian Heitger und Gertraud Diem-Wille. 9-25. Wien, Freiburg, Basel: Herder.
- Hug, Theo. 2002. «Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven». In *Einführung in die Medienwissenschaft*, herausgegeben von Gebhard Rusch. 189-207. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hüther, Jürgen. 2015. «Medienpädagogik in der Vorkriegszeit». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander. 11-33. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jäckel, Michael, Gerrit Fröhlich, Daniel Röder, und Philipp Sischa. 2015. «Traditionen der Medienwirkungsforschung im Überblick». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander. 131-156. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB.
- Kerres, Michael, und Claudia de Witt. 2002. «Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 6, 1-22. doi:10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X.
- Knorr-Cetina, Karin. 1984. *Die Fabrikation von Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krause, Sabine. 2014. *Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krause, Sabine. 2015. «Unreflektierte Traditionen – verborgene Normen. Beobachtungen einer femme flaneur». In *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*, herausgegeben von Sabine Krause, Ines Maria Breinbauer. 141-160. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lévi-Strauss, Claude. 1973. *Das wilde Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meder, Norbert. 1975. *Prinzip und Faktum: Transzendentalphilosophische Untersuchungen zu Zeit und Gegenständlichkeit im Anschluss an Richard Höningwald*. Bonn: Bouvier Verlag.

- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meyer, Peter. 1978. *Medienpädagogik: Entwicklung und Perspektiven*. Königsstein: Verlag Anton Hain Meisenheim.
- Moser, Heinz. 1999. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter*. 2., Überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske & Budrich.
- Niesyto, Horst. 2009. «Handlungsorientierte Medienarbeit». In: *Handbuch Mediensozialisation*, herausgegeben von Ralf Vollbrecht, Claudia Wegener. 396-403. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pietraß, Manuela. 2002. «Die Interdisziplinarität der Medienpädagogik». In *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, herausgegeben von Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert, Daniel Süß. 75-87. Opladen/Wiesbaden Westdeutscher Verlag.
- Pietraß, Manuela, und Sebastian Hannawald. 2008. «Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse». *Erziehungswissenschaft*, 19(36), 33-51.
- Ricken, Norbert. 2002. «Bruch mit dem Einen: Differenz - Pluralität - Sozialität. Anmerkungen zum Diskurs der deutschen Erziehungsphilosophie». In *Weltzugänge: Virtualität - Realität - Sozialität*, herausgegeben von Walter Bauer, 149-176. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 4. Hohengehren: Schneider.
- Ruge, Wolfgang. 2014. «Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki, Norbert Meder. 187-207. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, Karl-Herrmann. 2001. «Medienpädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft». In *Jahrbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel. 17-46. Opladen: Leske + Budrich.
- Schiefele, Hans, und Helga Theunert. 2000. «Leben mit Medien. Schlaglichter auf 50 Jahre Medienpädagogik und JFF». *merz. Medien+Erziehung*, 44(2), 75-85.
- Schluchter, Jan-René. 2012. «Medienbildung als Perspektive für Inklusion». *merz. Medien+Erziehung*, 1, 16-21.
- Schmoelz, Alexander. 2017. «On Co-Creativity in Playful Classroom Activities». *Creativity. Theories – Research - Applications* 4 (1). doi:10.1515/ctra-2017-0002.
- Schmoelz, Alexander, und Oliver Koenig. 2016. «Spuren einer inklusiven Medienpädagogik». *merz. Medien+Erziehung*, 60(3), 31-34.
- Schmoelz, Alexander, Gertraud Kremsner, Michelle Proyer, Daniel Pfeiffer, Lisa-Katharina Möhlen, Kostas Karpouzis, und Georgios N. Yannakakis. 2017. «Inklusiver Unterricht mit Digitalen Spielen». *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 2.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 75-86. Wiesbaden: Springer VS.

- Spanhel, Dieter. 2015. «Geschichte der Medienpädagogik seit 1980». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sanders. 94-130. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stenning, Keith, Alexander Schmoelz, Heather Wren, Elias Stouraitis, Theodore Scaltsas, Konstantine Alexopoulos, und Amelie Aichhorn. 2016. «Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity?» *Digital Culture and Education*, 8(2), 154-168.
- Stotz, Günther. 1986. *Kommunikations- und Medienpädagogik: die Entwicklung der pädagogischen Mediendisziplinen*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Swertz, Christian. 2007. «Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik». In *Mit-Spieler*, herausgegeben von David Dietmar von Hartwich, Christian Swertz, und Monika Witsch. 213-222. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Swertz, Christian. 2008. «Bildungstechnologische Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 66-74. Wiesbaden: Springer VS.
- Swertz, Christian. 2012. «Utopologische Medienpädagogik. Ein Plädoyer für das methodische Bedenken der Zukunft». In *Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern*, herausgegeben von Edith Blaschitz, Gerhard Brandhofer, Christian Nosko, und Gerhard Schwed. 39-55. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1999. «Revolution der Medien, Tradition des Lernens, Versuch über die Ungleichzeitigkeiten». In *Die Struktur medialer Revolutionen. Festschrift für Georg Jäger*, herausgegeben von Sven Hanuschek, Nina Ort, Kirsten Steffen, und Rea Triyandafilidis. 118-127. Bern: Peter Lang.
- Thompson, Christiane. 2011. «Praktiken der Bildungstheorie und Bildungsforschung». In *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*, herausgegeben von Ines Maria Breinbauer, und Gabriele Weiß. 140-156. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Thompson, Christiane, Kerstin Jergus, und Georg Breidenstein. 2014. «Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung». In *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, herausgegeben von Christiane Thompson, Kerstin Jergus, und Georg Breidenstein. Weilerswist: Velbrück. http://www.velbrueck-wissenschaft.de/pdf_ausfuhrlich/978-3-942393-87-4.pdf.
- Tulodziecki, Gerhard. 2001. «Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule». Vortrag gehalten auf der Fachtagung „Medienkompetenz“ des BLK-Modellversuchsprogramms SEMIK, Universität-Gesamthochschule Paderborn. http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/tulo_vortrag.pdf.
- Walden, Thomas. 2015. «Medienpädagogik im Dritten Reich?» In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sanders. 34-62. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Westphal, Kristin. 2002. *Wirklichkeiten von Stimmen: Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung*. Frankfurt am Main: Lang.

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.

Diskurs als konstituierende Grundlage der Medienpädagogik und Folgerungen aus systemtheoretischer Sicht

Gerhard Tulodziecki

Zusammenfassung

Medienpädagogik lässt sich beschreiben als Wissenschaft und Lehre von medienbezogenen erziehungs- und bildungsrelevanten Aktivitäten und ihren Voraussetzungen und Bedingungen. Vielfältige Entwürfe und Diskussionslinien in der Medienpädagogik haben bisher weder zu einer allgemein anerkannten Theorie mit einem eindeutig umgrenzten Gegenstand noch zu einer spezifischen Forschungsmethodik geführt. Vor diesem Hintergrund wird in dem vorliegenden Beitrag der medienpädagogische Diskurs selbst als konstituierende Grundlage der Medienpädagogik verstanden. Als Themenfelder des Diskurses lassen sich u. a. nennen: begriffliche Klärungen sowie Voraussetzungen, Bedingungen, Zielvorstellungen mit ihren Inhalten und Vorgehensweisen für erziehungs- und bildungsrelevante Aktivitäten mit Medienbezug sowie Forschungsmethoden (einschliesslich jeweiliger Begründungen). Mit Blick auf einen so strukturierten medienpädagogischen Diskurs geht es des Weiteren um Überlegungen a) zur Umwandlung von Informationen des Diskurses in ein (personengebundenes) Reflexions- und Gestaltungswissen für erziehungs- und bildungsbezogenes Handeln, b) zum Verhältnis von Theorie und Praxis als reflexives und gestaltungsorientiertes In-Beziehung-Setzen von Diskursthemen und pädagogisch relevanten Situationen und Prozessen sowie c) zu Möglichkeiten und Problemen einer Begrenzung des medienpädagogischen Diskurses zur Reduzierung von Komplexität bei gleichzeitiger Öffnung für Weiterentwicklungen.

Discourse as a Constituent Basis of Media Pedagogy and Conclusions from a Perspective of Systems Theory

Abstract

Media Pedagogy can be described as the theory of media education and media literacy activities and their preconditions and circumstances. Various drafts and lines of discussion in the discourse on media pedagogy have neither led to a generally accepted theory with a clearly limited object nor to specific research methods. Against this background, the discourse on media pedagogy itself will be understood as a constituent basis of media

pedagogy in the following paper. Topics of this discourse include conceptual clarifications as well as preconditions, circumstances, aims and procedures of media education and media literacy activities and research methods. With reference to the discourse structured this way, this article, moreover, deals with considerations a) on converting information of the media pedagogical discourse to (personal) reflexive and design knowledge and competencies for educational actions, b) on the relation between theory and practice as a reflexive and design-oriented relating of topics of the discourse with pedagogically relevant situations and processes, and c) on possibilities and problems of limiting the media pedagogical discourse in order to reduce complexity and of opening it for further developments at the same time.

Einleitung: Zum Begriff der Medienpädagogik

Der Begriff der Medienpädagogik wird im allgemeinen Sprachgebrauch unterschiedlich verwendet. So sagt man gegebenenfalls sowohl von Eltern, die mit ihren Kindern eine Vereinbarung über die Nutzung des Smartphones treffen, als auch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die eine Untersuchung zu Effekten der Computernutzung in der Schule durchführen, dass sie Medienpädagogik betreiben. In seiner allgemeinsten Form umfasst der Begriff der Medienpädagogik – nicht zuletzt als Folge der Mehrdeutigkeit des Pädagogikbegriffs – sowohl erziehungs- und bildungsrelevante Verhaltensweisen und Handlungen in Medienzusammenhängen als auch Erwägungen und Äusserungen dazu. Anders ausgedrückt: Medienpädagogik wird umgangssprachlich sowohl für praktisches Verhalten und Handeln samt zugehörigen Überlegungen als auch für wissenschaftliche Reflexionen und Aktivitäten genutzt.

Da es in diesem Beitrag um die Konstitution von Medienpädagogik geht, empfiehlt es sich, den Begriff gegenüber einem umgangssprachlichen Verständnis einzugrenzen: Er soll hier und im Folgenden als Wissenschaft und Lehre von erziehungs- und bildungsrelevanten Aktivitäten mit Medienbezug und ihren Voraussetzungen und Bedingungen verstanden werden. Mit dem Definitionsmerkmal «Wissenschaft und Lehre» wird hervorgehoben, dass der Medienpädagogik – in dem hier zugrunde liegenden Verständnis – die Aufgabe zukommt, auf wissenschaftlicher Grundlage ein zusammenhängendes Gefüge von Aussagen bzw. Sätzen zu formulieren, das zum einen auf Erkenntnisgewinn zielt und zum anderen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für pädagogische Tätigkeiten zur Geltung kommt und dabei Anregung und Unterstützung für pädagogisch tätige Personen bietet. Die Gegenstandsbeschreibung «erziehungs- und bildungsrelevante Aktivitäten mit Medienbezug» soll verdeutlichen, dass nur solche Aktivitäten Gegenstand der Medienpädagogik sind, die Erziehungs- oder Bildungsrelevanz besitzen und gleichzeitig einen Medienbezug haben, wobei das Merkmal «Medienbezug» sowohl Situationen umfasst, in denen Medien als Mittel oder Instrument verwendet werden, als auch Situationen, in denen es um eine

inhaltliche Auseinandersetzung mit oder eine Reflexion zu Medienfragen geht. Der Definitionsverweis auf «Voraussetzungen und Bedingungen» bedeutet darüber hinaus, dass stets auch der Kontext zu beachten ist, in dem erziehungs- und bildungsrelevante Aktivitäten mit Medienbezug stehen – seien es personale, technologische, rechtliche, ökonomische, institutionelle, politische oder andere historische, kulturelle und gesellschaftliche Voraussetzungen und Bedingungen. Insgesamt soll Medienpädagogik sowohl der Aufklärung erziehungs- und bildungsrelevanten medienbezogenen Tuns als auch seiner Gestaltung dienen. Insofern wird Medienpädagogik als Reflexions- und Handlungswissenschaft verstanden.

Fragt man nach der Konstitution einer solchen Medienpädagogik, so ist der Fokus zunächst auf ihren Ursprung zu richten. Dieser ist darin zu sehen, dass Überlegungen zu medienbezogenen Aktivitäten unter einer Erziehungs- und Bildungsperspektive sprachlich formuliert werden und im Sinne von Wissenschaft und Lehre Geltung beanspruchen. Dies wiederum führt dazu, dass die sprachlich gefassten Überlegungen Eingang in Diskurse finden und dort gegebenenfalls zu Kritik und Gegenkritik und/oder zu ergänzten, erweiterten oder alternativen Entwürfen führen (vgl. zu solchen Prozessen und zur diesbezüglichen Rolle von Medien z. B. Swertz 2008).

Blickt man auf die zahlreichen Entwürfe zur Medienpädagogik, so muss man zunächst feststellen, dass sich weder eine allgemein anerkannte Theorie mit einem eindeutig umrissenen Gegenstand noch ein generell zugrunde liegendes Forschungsvorgehen herausgebildet haben (was im Übrigen ebenso für andere Disziplinen gilt, vgl. dazu z. B. Benner 2012, 15). Auch die oben verwendete allgemeine Gegenstandsbeschreibung, dass es in der Medienpädagogik um «erziehungs- und bildungsrelevante Aktivitäten mit Medienbezug und ihre Voraussetzungen und Bedingungen» geht, lässt wegen unterschiedlicher Verständnisse von Erziehung, Bildung und Medien sowie zahlreicher Voraussetzungen und Bedingungen vielfältige Interpretationen zu. Am ehesten könnte noch das Merkmal der Erziehungs- und Bildungsperspektive als ein Unterscheidungskriterium zu anderen Disziplinen oder Teildisziplinen dienen, z. B. zur Kommunikationswissenschaft, Medienpsychologie oder Mediensoziologie. Allerdings ist auch bezüglich dieses Unterscheidungskriteriums zu bedenken, dass Erziehung und Bildung eng mit Fragen von Kommunikation und Lernen, Entwicklung und Sozialisation verbunden sind, sodass mit der Erziehungs- und Bildungsperspektive zwar eine spezifische Sichtweise auf medienbezogene Aktivitäten besteht, aber keine völlig trennscharfe Abgrenzung erreicht wird.

Die bisherigen Überlegungen lassen es geraten erscheinen, den medienpädagogischen Diskurs nicht als (vergebliche) Suche nach einem exklusiven Gegenstand oder einer exklusiven Forschungsmethode der Medienpädagogik aufzufassen, sondern den Diskurs selbst als konstituierende Grundlage der Medienpädagogik zu begreifen. Dabei gilt allerdings, dass ein Diskurs *an sich* noch kein genuines Merkmal der Medienpädagogik ist. Auch für andere Disziplinen können Diskurse eine konstituierende

Bedeutung haben. Eine Unterscheidung zu anderen Disziplinen ergibt sich jedoch durch die Verbindung von Diskurs und den – auf erziehungs- und bildungsrelevante Aktivitäten mit Medienbezug im obigen Sinne gerichteten – Fragestellungen bzw. Inhalten.

Vor diesem Hintergrund wird der medienpädagogische Diskurs im Folgenden zunächst hinsichtlich seiner Themenfelder und Fragestellungen charakterisiert. Anschliessend geht es um Überlegungen, a) wie der Diskurs zu Reflexions- und Gestaltungswissen für Erziehungs- und Bildungssituationen führen kann, b) wie sich vor diesem Hintergrund das Verhältnis von Theorie und Praxis beschreiben lässt und c) wie sich das Problem der Balance zwischen Grenzziehung und Öffnung zu verwandten Diskursen aus systemtheoretischer Sicht darstellt. Entsprechende Fragen gelten nicht für die Medienpädagogik allein, sondern auch für andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft oder für vergleichbare Wissenschaften. Das heisst aber zugleich, dass sich auch die Medienpädagogik mit ihren spezifischen Inhalten bzw. Blickrichtungen den entsprechenden Fragen stellen muss.

Der medienpädagogische Diskurs mit seinen Themenfeldern als konstituierende Grundlage

Mit den bisherigen Überlegungen wird betont, dass Medienpädagogik als Disziplin nicht einfach mit ihrem Gegenstand oder einer spezifischen Forschungsmethode vorgegeben ist, sondern erst durch den medienpädagogischen Diskurs hervorgebracht wird (vgl. zur diesbezüglichen Bedeutung von Diskursen u. a. Foucault 1981). Der medienpädagogische Diskurs realisiert sich dabei vor allem in Vorträgen und Diskussionen bei Tagungen medienpädagogischer Vereinigungen, z. B. der DGfE-Sektion Medienpädagogik oder der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), in Sammelbänden, z. B. in den Jahrbüchern Medienpädagogik oder in Handbüchern zur Medienpädagogik, in Monographien, in denen unterschiedliche medienpädagogische Positionen zur Sprache kommen, sowie in Zeitschriften, z. B. in der Zeitschrift *merz medien + erziehung* sowie in den Online-Zeitschriften *MedienPädagogik* und *medienimpulse*.

Im Diskurs treffen unterschiedliche Auffassungen zu gegebenen oder wünschenswerten Aktivitäten mit Medienbezug unter der Erziehungs- und Bildungsperspektive aufeinander. Die unterschiedlichen Auffassungen spiegeln sich zum einen in der Auseinandersetzung mit Einzelfragen wider, z. B. wie der Begriff der Medienkompetenz zu verstehen sei (vgl. u. a. Spanhel 2006, 212-218; Tulodziecki 2015, 195-210), oder in der Differenz umfassenderer Entwürfe, z. B. zur Medienbildung (vgl. u. a. Jörissen und Marotzki 2009; Tulodziecki, Herzig und Grafe 2010).

Generell kann ein Diskurs unterschiedliche Themen aufgreifen (vgl. z. B. Budde 2012). So lassen sich auch im medienpädagogischen Diskurs bestimmte Themenfelder

ausmachen (vgl. z. B. Aßmann et al. 2016; Bettinger und Aßmann 2017). Dabei treten hinsichtlich einer Gliederung unterschiedliche Möglichkeiten zutage. So gibt es unter anderem Diskurse zu Teilbereichen, z. B. zur Mediendidaktik, zur Medienerziehung und zur Medienbildung, oder zu wissenschaftsimmanenten Fragen, z. B. zu Begriffsdefinitionen, zum Stellenwert normativer oder empirischer Sätze, zum Theorieverständnis und zu geeigneten Forschungsmethoden (vgl. z. B. Sesink et al. 2007). Eine Gliederung des Diskurses nach Teilbereichen hätte zwar den Vorzug eines spezifischeren Zugangs zu einzelnen Aufgabenfeldern, z. B. Lernen *mit* Medien versus Lernen *über* Medien, könnte jedoch dazu führen, dass Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Teilbereichen sowie übergreifende Fragen der Medienpädagogik vernachlässigt würden. Deshalb wird der Diskurs im Folgenden nach Fragen strukturiert, die für alle Teilbereiche relevant sind. Dazu wähle ich Themenfelder, die im Hinblick auf die Theoriebildung und das Methodenbewusstsein der Medienpädagogik als Wissenschaft besonders wichtig sind. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Orientierung an einem Wissenschaftsverständnis, nach dem Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft aufgefasst wird und sowohl empirische und logische als auch normative und handlungsanleitende Sätze umfassen darf und muss (vgl. zu einem solchen Wissenschaftsverständnis z. B. Tulodziecki et al. 2013, 99-101).

Demgemäss kann der medienpädagogische Diskurs – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – durch die nachstehenden Inhalte bzw. Themenfelder und Fragestellungen strukturiert werden. Da sich entsprechende Diskursbeiträge auf viele Tagungen und Veröffentlichungen verteilen, könnten jeweils umfangreiche Literaturlisten angeführt werden. Im Rahmen dieses Aufsatzes beschränke ich mich jedoch auf einzelne Literaturangaben zu Sammelbänden oder Übersichtswerken, in denen wichtige Beiträge zum angesprochenen Themenfeld und so auch weitere Literaturhinweise zu finden sind:

- *Begriffsdefinitionen*: Wie sollen z. B. die Begriffe Medium oder Medialität, Kompetenz oder Bildung, Erziehung oder Sozialisation, Lernen oder Entwicklung, Handeln oder Kommunikation im Rahmen der Medienpädagogik gefasst werden? Welche Gründe sprechen für bestimmte definitorische Entscheidungen? (Vgl. z. B. Hüther und Schorb 2005; Sander et al. 2008.)
- *Zentrale Konstrukte*: Welche Konstrukte sollen als Ausgangspunkte für medienpädagogische Überlegungen dienen und gegebenenfalls eine Leitfunktion übernehmen, z. B. Erziehung, Entwicklung, Kommunikation, Kompetenz, Bildung, Aneignung, Handeln und/oder Kultur? Welche Begründungen ergeben sich für zentrale Ausgangspunkte oder Leitbegriffe? Wie ist gegebenenfalls das Verhältnis der Konstrukte zueinander zu konzipieren? (Vgl. z. B. Moser, Grell und Niesyto 2011.)
- *Individuelle Voraussetzungen und Bedingungen für Lern-, Erziehungs- oder Bildungsprozesse in Medienzusammenhängen*: Mit welchen Voraussetzungen ist z. B.

bei Kindern und Jugendlichen für entsprechende Prozesse zu rechnen und welche Unterschiede sind diesbezüglich zu erwarten? Welche Erklärungen liegen gegebenenfalls vor? Welche Bedingungen müssen dabei beachtet werden? Welche Kompetenz ist bei pädagogisch Agierenden vorhanden und welche ist erforderlich? Haben sich entsprechende Annahmen bereits bewährt? Wie lässt sich ihre Richtigkeit gegebenenfalls sichern? (Vgl. z. B. von Gross et al. 2015; Gysbers 2008; Schulz-Zander et al. 2012.)

- *Zielvorstellungen mit ihren Inhalten für medienbezogene Aktivitäten:* Welches Wissen und Können, welche Haltungen und Einstellungen, welche Verhaltens- und Handlungsweisen sind aus erzieherischer und bildungsbezogener Sicht anzustreben? Auf welche medienbezogenen Inhalts- und Nutzungsbereiche sollen sich Wissen und Können beziehen? Stellen z. B. Medienkompetenz oder Medienbildung geeignete Zielkategorien dar und wie lassen sie sich gegebenenfalls für praktisches Vorgehen operationalisieren? Wie können bestimmte Zielvorstellungen begründet werden? Welches Menschenbild ist mit den Zielvorstellungen und Begründungen verbunden? (Vgl. z. B. Herzig et al. 2010.)
- *Vorgehensweisen für Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse in Medienzusammenhängen:* Wie können ziel- und entwicklungsgemässe Prozesse angeregt und unterstützt werden? Welche Lernschritte oder Lernphasen erscheinen besonders geeignet? Wie ist das Verhältnis von gestaltend-produktorientierten und analytisch-reflektierenden, von individuellen und sozialgebundenen, von mediengestützten und personalen, von exemplarischen und orientierenden Vorgehensweisen zu konzipieren? Welche empirischen Annahmen zu Lern-, Lehr- und Entwicklungsprozessen liegen dabei zugrunde? (Vgl. z.B. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010.)
- *Institutionelle Voraussetzungen und Bedingungen für Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse mit Medienbezug:* Welche technischen, rechtlichen, ökonomischen, personalen und weiteren gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen sind für die Institutionen gegeben, in deren Rahmen medienbezogene Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse angeregt und unterstützt werden oder werden sollen? Welche Erklärungsansätze können für diagnostizierte Zustände herangezogen werden? Welche Voraussetzungen und Bedingungen sind mit welchen Begründungen erforderlich und wie können gegebenenfalls Verbesserungen erreicht werden? (Vgl. z. B. Eickelmann 2010; Breiter et al. 2010.)
- *Forschungsvorgehen:* Welche Forschungsmethoden eignen sich zur Bearbeitung der unterschiedlichen Fragestellungen? Bei welchen Fragestellungen sind z. B. eher empirische, eher historisch-hermeneutische, eher ideologiekritische oder eher strukturanalytische Vorgehensweisen angebracht? Welche Mischformen bieten sich gegebenenfalls an? In welchem Verhältnis sollen dabei quantitativ und qualitativ orientierte Vorgehensweisen stehen? (Vgl. z. B. Hartung et al. 2014.)

Fasst man den medienpädagogischen Diskurs – gemäss obigen Überlegungen – als konstituierende Grundlage der Medienpädagogik auf, lässt sich mit Bezug auf die genannten Diskursfelder auch sagen, dass die Medienpädagogik durch diese und ihren Zusammenhang konstituiert wird.

Vom medienpädagogischen Diskurs zu medienpädagogischem Wissen

In diesem Abschnitt gehe ich der Frage nach, wie eine – gemäss obigen Überlegungen – konstituierte Medienpädagogik zu wirksamem Wissen für die Reflexion und Gestaltung von Erziehungs- und Bildungssituationen mit Medienbezug führen kann. Strukturell geht es dabei um das Verhältnis zwischen einem Diskurs und personalem Wissen. Für die Aufklärung dieses Verhältnisses ziehe ich im Folgenden systemtheoretische Überlegungen heran.

In Anlehnung an die soziologisch orientierte Systemtheorie von Luhmann (1984) kann der medienpädagogische Diskurs als ein soziales System aufgefasst werden. Elemente *sozialer* Systeme sind nach Luhmann (1984, 191-241) Kommunikationsereignisse (und nicht die agierenden Personen, die Luhmann als *psychische* Systeme der Umwelt sozialer Systeme zuordnet). Aus dieser Sicht stellt sich der medienpädagogische Diskurs als eine Folge von Kommunikationsereignissen dar. Jedes Kommunikationsereignis lässt sich dabei als Einheit eines dreistelligen Selektionsprozesses von Information, Mitteilung und Verstehen deuten: die erste Selektion besteht darin, etwas überhaupt als Information zu betrachten, die zweite Selektion ergibt sich durch die Entscheidung, die Information in einer bestimmten Form mitzuteilen, die dritte Selektion erfolgt dadurch, dass die Mitteilung bezüglich ihrer Information wahrgenommen wird. Alle Selektionen hätten auch anders verlaufen können. Eine agierende Person (in systemtheoretischer Formulierung: ein psychisches System) hätte auch etwas anderes als Information auswählen können, sie hätte auch auf die Mitteilung verzichten und etwas anderes tun können und schliesslich hätte die Mitteilung bzw. die Information negiert werden können. Demgemäss sind Kommunikationsereignisse durch Kontingenz gekennzeichnet, was bedeutet, dass bei jeder Selektion Alternativen möglich gewesen wären, aber nicht zum Zuge gekommen sind. Aus dieser Sicht erscheint der medienpädagogische Diskurs als ein Prozess, in dem ständig eine Auswahl aus unterschiedlichen Möglichkeiten geschieht: von einer agierenden Person werden Informationen ausgewählt und in ausgewählte Formen der Mitteilung gebracht, andere Personen richten ihre Aufmerksamkeit auf die Mitteilungen oder auf irgendetwas anderes, sie entnehmen den Mitteilungen die jeweilige Information oder unterlassen es. Insofern stellt sich der medienpädagogische Diskurs nicht als Prozess der Wissensübertragung, sondern als Selektionsprozess dar, der wegen seiner Kontingenz stets auch anders verlaufen könnte.

Auf der Grundlage einer solchen Deutung des medienpädagogischen Diskurses ergeben sich verschiedene Folgerungen bzw. Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung personalen medienpädagogischen Wissens:

1. Um personales Wissen zu konstruieren, müssen Personen den im medienpädagogischen Diskurs kommunizierten Mitteilungen Information entnehmen bzw. diese verstehen und in ihrer kognitiven Struktur verankern. Für entsprechende Prozesse ist es notwendig, dass die Personen der zunächst nur potenziellen Bedeutung von Informationen eine aktuelle Bedeutung zuweisen (vgl. dazu z. B. Ausubel 1978, 58-66; Tulodziecki et al. 2017, 45-52). Solche Prozesse sind dann allerdings nicht mehr Gegenstand einer *soziologischen* Systemtheorie, sondern der Psychologie bzw. einer *personalen* Systemtheorie (vgl. z. B. König und Volmer 2008).
2. Die – für die Bedeutungszuweisung relevante individuelle – kognitive Struktur lässt sich als individuelle Theorie zu erziehungs- oder bildungsrelevanten Situationen oder Vorgängen mit Medienbezug auffassen (wobei ein zunächst unspezifischer Theoriebegriff zugrunde liegt). Der individuellen Theorie steht dann der medienpädagogische Diskurs mit dem Anspruch *wissenschaftlicher* Theoriebildung gegenüber, wobei dieser Anspruch auf eine kohärente Zusammenstellung von intersubjektiv nachvollziehbaren Aussagen bzw. Sätzen gerichtet ist (vgl. u. a. Tulodziecki, Grafe und Herzig 2013, 21-24).
3. Das «Gegenüber» von individueller Theorie und medienpädagogischem Diskurs gilt grundsätzlich sowohl für praktisch Handelnde im Feld der Medienbildung als auch für medienpädagogisch Forschende (weil der medienpädagogische Diskurs als soziales System gemäss dem Luhmann'schen Verständnis als Folge von Kommunikationsereignissen und nicht als Gefüge von Personen zu verstehen ist).
4. Der Unterschied zwischen Praktizierenden und Forschenden besteht nicht darin, dass die einen dem medienpädagogischen Diskurs zuzurechnen sind und die anderen ihn nur rezipieren (sollen), sondern darin, dass ihre jeweiligen individuellen Theorien eine grössere Ferne oder Nähe zum Diskurs aufweisen, dass sie geringere oder bessere Chancen haben, eigene Kommunikationsbeiträge in den Diskurs einzubringen, und dass sie gegebenenfalls an unterschiedlichen Konsequenzen einer Auseinandersetzung mit dem medienpädagogischen Diskurs interessiert sind. So mag Praktizierenden vor allem daran gelegen sein, Anregungen und Unterstützung für ihre praktische Erziehungs- und Bildungsarbeit zu erhalten, während es Forschenden darauf ankommt, auf offene Fragen zu stossen, die Anlass für weitere Forschungen sein können.
5. Sowohl praktisch Handelnde als auch medienpädagogisch Forschende können vom medienpädagogischen Diskurs oder Teilen davon nur profitieren, wenn in ihren jeweils individuellen Theorien Anschlussmöglichkeiten vorhanden sind,

z. B. bezüglich vorhandener begrifflicher Verständnisse sowie eigener Vorstellungen zu Voraussetzungen, Zielen und geeigneten Vorgehensweisen.

Diese Überlegungen liefern zugleich Hinweise auf individuelle Bedingungen, welche die von Luhmann beschriebenen Selektionsprozesse bei Kommunikationsereignissen beeinflussen. Neben individuellen Bedingungen spielen bei Selektionsprozessen innerhalb medienpädagogischer oder anderer disziplinbezogener Diskurse allerdings auch strukturelle und institutionelle Bedingungen der Wissenschaftskommunikation eine Rolle, z. B. hierarchische Verhältnisse zwischen den am Diskurs Beteiligten, Karrieremöglichkeiten oder Modalitäten der Verteilung bzw. Vergabe von Forschungsmitteln. Solche Bedingungen können hier allerdings nur angedeutet werden (vgl. zu weiteren Hinweisen u. a. Schurz 2014, 59).

Gemäss den Akzentsetzungen dieses Beitrags werden die obigen schlussfolgernden Überlegungen im nächsten Abschnitt mit der Frage weitergeführt, wie sich ein produktives Verhältnis zwischen der Praxis und dem medienpädagogischen Diskurs mit seinem Anspruch auf wissenschaftliche Theoriebildung ergeben kann.

Zum Verhältnis von medienpädagogischem Diskurs und Praxis

Bei der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis wird in sprachlicher Hinsicht in der Regel nicht auf eine Unterscheidung zwischen individueller und wissenschaftlicher Theorie zurückgegriffen, sondern auf eine Unterscheidung nach subjektiver und wissenschaftlicher Theorie. Für subjektive Theorien gilt die Annahme, dass sie häufig aus «alltagstheoretischen» Vorstellungen erwachsen und in der Regel nicht präzise ausformuliert bzw. mehrdeutig, inkohärent und inkonsistent sind (vgl. Patry 2012, 11). Subjektive Theorien – bei König und Volmer (2008, 141) auch als subjektive Deutungen bezeichnet – werden im Kontext einer *personalen* Systemtheorie den praktisch handelnden Personen zugeschrieben. Sie lassen sich in Anlehnung an König und Volmer (2008, 139-164) durch Merkmale folgender Art kennzeichnen:

- *Subjektive Konstrukte*: Damit sind begriffliche Vorstellungen gemeint, die als relevant eingeschätzt und zur Diagnose und Erklärung einer Situation sowie für die Beschreibung und Erwägung von Zielen und Handlungsstrategien herangezogen werden. Beispielsweise mag eine Lehrperson, die einen Unterricht zum Thema Computerspiele plant, unter anderem mit den Konstrukten «Spielerfahrungen der Lernenden», «Sensibilität für Einflüsse von Computerspielen» oder «Bereitschaft, sich mit Jugendschutz-Bestimmungen auseinanderzusetzen» operieren.
- *Subjektive Diagnosen*: Diese zielen auf die Zustandserfassung und enthalten häufig auch wertende Elemente. Die Lehrperson könnte im obigen Beispiel bezüglich der Ausgangssituation unter anderem zu Einschätzungen folgender Art kommen: Die Schüler verfügen zwar über vielfältige Spielerfahrungen, haben ihr Spielverhalten bisher jedoch kaum reflektiert./ Die Lernenden zeigen nur geringe

Sensibilität für Einflüsse von Computerspielen./ Die Jugendlichen zeigen wenig Bereitschaft, sich über das Spielen hinaus auf eine kritische Reflexion einzulassen.

- *Subjektive Erklärungen:* Dabei geht es um Vermutungen zu der Frage, welche Ursachen für bestimmte Zustände oder Situationen anzunehmen sind. So könnte die Lehrperson in unserem Beispiel etwa meinen: Weil die Lernenden keine oder nur unzureichende Kenntnisse zu Einflüssen von Computerspielen und zu den mit ihnen verbundenen Jugendschutz-Bestimmungen haben, zeigen sie wenig Bereitschaft zu einer Reflexion.
- *Subjektive Ziele:* Diese stellen Zielvorstellungen dar, die als wichtig empfunden werden. Beispielsweise mag die Lehrperson bezüglich des Spielens am Computer anstreben, dass die Lernenden Kenntnisse zu Einflüssen von Computerspielen und zu rechtlichen Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Computerspielen erwerben und damit gleichzeitig die Bereitschaft erlangen, ihr eigenes Spielverhalten kritisch zu reflektieren. Gegebenenfalls können solche Zielvorstellungen auch durch gesellschaftliche Anforderungen, wie sie z. B. in Lehrplänen formuliert sind, beeinflusst werden.
- *Subjektive Strategien:* Mit ihnen werden Annahmen darüber bezeichnet, welche Mittel geeignet erscheinen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Eine solche Annahme könnte in unserem Beispiel unter anderem sein: Damit Jugendliche zu einer kritischen Reflexion ihrer eigenen Computerspielnutzung kommen, sollen sie aus geeigneten Texten Informationen zu Einflüssen von Computerspielen und zu Jugendschutz-Bestimmungen in Kleingruppen erarbeiten und in der Klasse diskutieren.

Solche Merkmale und Vorstellungen verweisen auf verschiedene Anschlussmöglichkeiten an den medienpädagogischen Diskurs mit den oben genannten Themenfeldern, z. B. an den Diskurs zu Begriffen und zu zentralen Konstrukten, zu individuellen Voraussetzungen und Bedingungen sowie zu Zielvorstellungen und zu Vorgehensweisen. Allerdings setzt die Wahrnehmung dieser Anschlussmöglichkeiten ein reflexives Vorgehen aufseiten der praktisch Handelnden voraus. In diesem Zusammenhang kann man z. B. in Anlehnung an Schön (1983, 21-69) für den «*Reflective Practitioner*» drei Reflexionsmodi unterscheiden: Reflexionen in der Planungsphase von Handlungen, während des Handlungsvollzugs und nach der Handlung.

Demgemäss wäre es in dem oben skizzierten Beispiel wünschenswert, dass sich die Lehrperson vor dem Unterricht ihre diesbezügliche subjektive Theorie bewusstmacht und zu entsprechenden Themen des medienpädagogischen Diskurses in Beziehung setzt, sodass sie gegebenenfalls ihre Vorstellungen über einen wirksamen Unterricht modifizieren und in die Planung einbringen könnte. Weiterhin wäre erstrebenswert, dass die Lehrperson bei der Unterrichtsdurchführung kritische Situationen kurzfristig analytisch erfasst und gegebenenfalls vor dem Hintergrund ihres

medienpädagogischen Wissens ihr Handeln der jeweiligen Situation anpasst. Und schliesslich sollte die Lehrperson im Anschluss an die Unterrichtssituation gelungene, problematische, erwartungswidrige oder überraschende Aspekte bzw. Situationen handlungsentlastet in den Blick nehmen und auf der Grundlage ihres medienpädagogischen Wissens mögliche Handlungsalternativen bedenken (vgl. Tulodziecki et al. 2017, 328).

Bezogen auf das Thema Computerspiel könnte die Lehrperson durch entsprechende Reflexionen schon bei der *Planung* des Unterrichts darauf aufmerksam werden, dass die mangelnde Bereitschaft von Jugendlichen, das eigene Computerspielverhalten zu reflektieren, nicht unbedingt damit zusammenhängt, dass gegebenenfalls Kenntnisse zu Medieneinflüssen oder zu Jugendschutz-Bestimmungen fehlen, sondern eher darauf zurückzuführen ist, dass die Nutzung von Computerspielen mit der Befriedigung von Bedürfnissen nach Spannung, Kompetenz oder Zugehörigkeit verbunden ist (oder zumindest sein kann) und insofern positive Emotionen hervorruft, die sich Jugendliche nicht gerne streitig machen lassen (vgl. z. B. Tulodziecki et al. 2010, 48-52). Des Weiteren könnte die Lehrperson bei Einbezug des medienpädagogischen Diskurses erfahren haben, dass Interesse an einem Thema in der Regel nicht dadurch geweckt wird, dass Informationen erarbeitet werden müssen, sondern eher dadurch, dass ein interessantes Problem oder ein bedeutsamer Entscheidungsfall oder eine für Jugendliche relevante Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgabe als Ausgangspunkt für unterrichtliche Aktivitäten dient. Beobachtet die Lehrperson dann im *Verlauf des Unterrichts* beispielsweise, dass Jugendliche versuchen, sich der Auseinandersetzung mit einem an sich bedeutsamen Fall zu entziehen, kann sie mit Möglichkeiten gegensteuern, wie sie ebenfalls in der medienpädagogischen Literatur zu finden sind. Darüber hinaus kann die Lehrperson den medienpädagogischen Diskurs in einer *anschliessenden Reflexion* nutzen, um z. B. bei weniger gelungenen Passagen des Unterrichts auf Alternativen für ein zukünftiges Vorgehen aufmerksam zu werden (vgl. zu einem entsprechenden Unterricht ebd., 319-338).

Insgesamt stellt ein solchermassen reflexives Handeln mit der Fähigkeit, situationsbezogene Anforderungen mit medienpädagogischem bzw. wissenschaftlichem Wissen in Beziehung zu setzen, ein wichtiges Merkmal medienpädagogischer bzw. pädagogischer *Professionalität* dar. Bezogen auf entsprechende Zusammenhänge fordert beispielsweise Benner (1980, 485) von der Erziehungswissenschaft generell eine Sprache, die «Wissenschaft und Praxis in eine Beziehung setzt, welche Sorge dafür trägt, dass die Praxis aus der Wissenschaft Aufklärung, Orientierung und Kritik und die Wissenschaft aus der Praxis Erfahrung, Anregung und Korrektur ihrer Theoriebildung gewinnen kann». Dabei ist allerdings zu beachten, dass der medienpädagogische Diskurs – wie auch andere erziehungswissenschaftliche Diskurse – mittlerweile so komplex und umfangreich geworden ist, dass er weder in der Ausbildung noch in der Fort- oder Weiterbildung oder autodidaktisch aus der praktischen Arbeit

heraus in all seinen Facetten erschlossen werden kann. Es werden immer nur exemplarische Erschliessungen möglich sein.

Vor einem solchen Hintergrund ergeben sich zwei Folgerungen zur Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis:

1. Das Theorie-Praxis-Verhältnis kann weder mit einem einfachen Transfermodell, nach dem sich Theorie unmittelbar auf Praxis übertragen lässt, noch mit dem so genannten Transformationsmodell, nach dem man Theorie durch bestimmte Transformationsregeln in Handlungsanleitungen umformen kann, die sich dann anwenden lassen, angemessen beschrieben werden. Vielmehr ist das Theorie-Praxis-Verhältnis als ein situationsbezogenes In-Beziehung-Setzen von subjektiver Theorie und wissenschaftlicher Theorie in Handlungszusammenhängen zu verstehen, bei dem subjektive Theorie modifiziert und im Kontext der Analyse und Gestaltung praktischer Situationen rekonstruiert wird (vgl. Patry 2012, 9-15; Tulodziecki et al. 2017, 319-322).
2. Die Umsetzung eines solchen Theorie-Praxis-Verhältnisses könnte durch fundierte und verständlich geschriebene Einführungen und Übersichten, die einen guten Anschluss an praktische Situationen und Anforderungen ermöglichen, erleichtert werden. Des Weiteren liessen sich entsprechende Prozesse durch elektronische Zusammenstellungen mit einem geeigneten Verweis- und Suchsystem unterstützen. Damit zeichnen sich wichtige Anforderungen an diejenigen ab, die sich mit ihren Kommunikationsbeiträgen am medienpädagogischen Diskurs beteiligen.

Im Zusammenhang mit der Komplexität des medienpädagogischen Diskurses ergibt sich des Weiteren die Frage, ob und wie er gegebenenfalls begrenzt werden kann, ohne seine Wirksamkeit für Erkenntnisgewinn und Handeln zu verlieren.

Zur Reduzierung von Komplexität im medienpädagogischen Diskurs durch Grenzziehungen

Bei der Frage nach einer Begrenzung des medienpädagogischen Diskurses liegt erneut eine Bezugnahme auf systemtheoretische Ansätze nahe. In unserem Zusammenhang ziehe ich die folgenden systemtheoretischen Annahmen heran:

- a. Nach Luhmann (1984, 45-57) besteht eine Hauptfunktion von Systembildungen in der Reduzierung von Komplexität. Diese kann dadurch erreicht werden, dass – wie oben bereits angesprochen – zwischen einem System und seiner Umwelt unterschieden wird. Mit der Unterscheidung erfolgt eine Grenzziehung, die zugleich die Möglichkeit eröffnet, innerhalb des Systems eine höhere Ordnung zu schaffen als in der Systemumwelt.
- b. Soziale Systeme lassen sich als autopoietische Systeme interpretieren, was bedeutet, dass sie sich in der Kommunikation selbst reproduzieren und gegebenenfalls auch neu produzieren (vgl. Luhmann 1984, 57-70). Demgemäss können

sich Kommunikationsereignisse im Diskurs auf Vorheriges beziehen und dies bei anschliessenden Kommunikationen berücksichtigen. In diesem Sinne besitzen soziale Systeme «Reflexivität» und sind insofern selbstbezüglich bzw. selbstreferentiell.

- c. Parsons (2009, 12) schreibt Handlungssystemen vier zentrale Funktionen zu, die für das Fortbestehen und die Weiterentwicklung von Systemen bedeutsam sind: Integration, Normenerhaltung (gekoppelt mit schöpferischem Normenwandel), Zielverwirklichung und Anpassung. Verallgemeinert man entsprechende Überlegungen, ergibt sich auch für Diskurse die Frage, inwieweit Integration, hinreichende Normenerhaltung und Zielerreichung bei gegebenenfalls notwendigem Normenwandel und notwendiger Anpassung gesichert werden können.

Aus diesen drei systemtheoretischen Annahmen ergeben sich zur Frage der Reduzierung von Komplexität im medienpädagogischen Diskurs verschiedene schlussfolgernde Überlegungen:

1. Bei einem Verständnis des medienpädagogischen Diskurses als soziales System, das sich zur Reduzierung von Komplexität und zur Entwicklung «innerer Ordnung» von seiner Systemumwelt abgrenzen muss, können – in idealtypischer Denkweise – alle Kommunikationsereignisse aus dem Diskurs herausgehalten werden, die keine Erziehungs- oder Bildungsrelevanz mit Medienbezug aufweisen, z. B. rein psychologische, soziologische, informatische oder rein medien- bzw. kommunikationswissenschaftliche Betrachtungen. Damit ist allerdings das – schon eingangs thematisierte – Problem verbunden, dass es bei einer entsprechenden Grenzziehung durchaus strittig sein kann, was im Detail unter Erziehungs- und Bildungsrelevanz sowie unter Medienbezug zu verstehen ist und was als wichtige Voraussetzung oder Bedingung für entsprechende Aktivitäten zu gelten hat. Mit diesem Problem kann jedoch auch der Vorteil verbunden sein, dass wichtige Überlegungen aus der Systemumwelt nicht vorschnell «abgeblockt», sondern auf ihre Anschlussfähigkeit geprüft werden
2. Aus der Sichtweise eines autopoietischen bzw. selbstreferentiellen Systems hat auch der medienpädagogische Diskurs eine «Geschichte», die auf die jeweilige aktuelle Kommunikation zurückwirkt. Des Weiteren folgt daraus, dass grundsätzlich nur das wahrgenommen bzw. aufgenommen wird, was anschlussfähig an die Kommunikation innerhalb des Systems ist oder in der Kommunikation anschlussfähig gemacht werden kann. Dies würde bedeuten, dass z. B. aus Diskursen in Philosophie, Psychologie, Soziologie, Informatik und Medien- bzw. Kommunikationswissenschaft nur das Eingang in medienpädagogische Überlegungen finden kann, was an erziehungs- und bildungsbezogene Erwägungen zu Medienfragen anknüpft oder in eine anschliessbare Form gebracht wird. Dies hiesse aber auch, dass unter Umständen wichtige Gedanken, z. B. aus der Informatik

oder der Kommunikationswissenschaft, keinen Eingang in den medienpädagogischen Diskurs finden, weil ihnen (zunächst) die Anschlussfähigkeit fehlt.

3. Im Hinblick auf das Fortbestehen oder die Weiterentwicklung der Medienpädagogik ergeben sich aus den Überlegungen zum Systemerhalt beispielsweise die Fragen, ob und wie neuere Überlegungen – etwa zur Digitalisierung oder zu «Big Data» – in den medienpädagogischen Diskurs integriert werden können, welche Normen, z. B. bisherige Orientierungen an Medienkompetenz oder Medienbildung, erhalten bleiben oder verändert werden müssen, ob und inwieweit die Ziele bzw. Intentionen von Medienpädagogik, praktisches Erziehungs- und Bildungshandeln in Medienzusammenhängen aufzuklären und gleichzeitig Anregungen und Unterstützungen zur Gestaltung eines entsprechenden Handelns zu geben, erreicht werden können. Mit solchen Integrations-, Normen- und Zielüberlegungen sind zugleich Fragen nach der Notwendigkeit von Anpassungen verbunden, z. B. hinsichtlich der Kompetenzanforderungen für medienpädagogisch Tätige oder hinsichtlich bildungspolitischer Forderungen nach einer so genannten «digitalen Bildung». «Umgekehrt» stellt sich die Frage, wie die Systemumwelt des medienpädagogischen Diskurses, z. B. der bildungspolitische Diskurs, durch Rückwirkungen des medienpädagogischen Diskurses beeinflusst werden kann.

Diese drei Überlegungen verweisen mit aller Deutlichkeit darauf, dass die Medienpädagogik vor der ständigen Herausforderung steht, über eine Balance von Grenzziehung und Öffnung, z. B. zu anderen Diskursen, ihren Ansprüchen auf wissenschaftlich fundierte Aufklärung und Reflexion sowie ihrer Intention nach wissenschaftlich basierter Gestaltung von Erziehung und Bildung in Medienzusammenhängen gerecht zu werden. Als ein aktuelles Beispiel für diese Herausforderung kann die gegenwärtige Diskussion um das Verhältnis von Medienbildung und informatischer Bildung gelten (vgl. u. a. Rummler et al. 2016).

Zieht man hinsichtlich möglicher Weiterentwicklungen ergänzende Überlegungen heran, z. B. zu einer Kombination system- und evolutionstheoretischer Ansätze, ist im medienpädagogischen Diskurs eine Verbindung von Variation, Selektion und Stabilisierung anzustreben (vgl. Scheunpflug 1999, 172-173). Dabei werden unter Variation neuartige, von der bisherigen Struktur abweichende Ereignisse verstanden, Selektion meint die Eliminierung variationsbedingter Überschüsse und Stabilisierung bezieht sich auf die dauerhafte Beibehaltung selektierter Varianten. In diesem Sinne ist zu erhoffen, dass es der Medienpädagogik auch in Zeiten, in denen Digitalisierung in aller Munde ist, gelingt, einerseits neuartige Ansätze zu berücksichtigen, sich andererseits aber nicht in kommunikationsbezogenen «Überschüssen» zu verlieren, sondern diese unter der Erziehungs- und Bildungsperspektive so zu selektieren und gegebenenfalls zu stabilisieren, dass ein weiterentwickeltes wissenschaftlich-medienpädagogisches Gebilde Bestand haben kann.

Literatur

- Aßmann, Sandra, Bardo Herzig, und Gerhard Tulodziecki. 2016. *Medienpädagogische Begriffs- und Theoriebildung im Wandel – ein diskursanalytischer Zugriff*. Abstract für die Publikation zur Jahrestagung der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung «Theorien und Theorieentwicklungen (in) der Erziehungswissenschaft» im Herbst 2016 an der Universität Erfurt.
- Ausubel, David P. 1978. «Die Förderung bedeutungsvollen verbalen Lernens». *Unterrichtswissenschaft* 6 (1): 58-66.
- Benner, Dietrich. 1980. «Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns». *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (4), 485-497.
- Benner, Dietrich. 2012. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 7. Auflage. Weinheim u. München: Beltz.
- Bettinger, Patrick, und Sandra Aßmann. 2017. «Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften». In *Mediatisierung und Mediensozialisation*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, 79–100. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-14937-6_5.
- Breiter, Andreas, Stefan Welling, und Björn E. Stolpmann. 2010. *Medienkompetenz in der Schule: Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Herausgegeben von Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Berlin: VISTAS Verlag. <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-64.pdf>.
- Budde, Jürgen. 2012. «Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven». *Forum: Qualitative Sozialforschung* 13 (2), Art. 16.
- Eickelmann, Birgit. 2010. *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gross, Friederike von, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander (Hrsg.). 2015. *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim u. München: Beltz Juventa.
- Gysbers, Andre. 2008. *Lehrer – Medien – Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin: VISTAS.
- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Bd. 10. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-04718-4>.
- Herzig, Bardo, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, und Horst Niesyto, Hrsg. 2010. *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Bd. 8. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92135-8>.

- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb, Hrsg. 2005. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4. Auflage. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- König, Eckard, und Gerda Volmer. 2008. *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto, Hrsg. 2011. *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. Bd. 20 Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/issue/view/29>.
- Parsons, Talcott. 2009. *Das System moderner Gesellschaften*. 7. Auflage. Weinheim u. München: Beltz Juventa.
- Patry, Jean-Luc. 2012. «Der Pädagogische Takt». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; Fachgebiet: Schulpädagogik*, herausgegeben von Sibylle Rahm und Christian Nerowski. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa. doi:10.3262/EEO 09120250.
- Rummler, Klaus, Beat Döbeli Honegger, Heinz Moser, und Horst Niesyto, Hrsg. 2016. *Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?* Bd. 25. Themenheft. Zürich: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. doi:10.21240/mpaed/25.X.
- Sander, Uwe, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2008. *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheunflug, Annette. 1999. «Evolutionäre Didaktik. Ein Entwurf aus system- und evolutions-theoretischer Sicht». In *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens*, herausgegeben von Heinz Günter Holtappels und Marianne Horstkemper, 169-185, 5. Beiheft der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Weinheim: Juventa.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schulz-Zander, Renate, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, Hrsg. 2012. *Jahrbuch Medienpädagogik* 9. Bd. 9. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-94219-3>.
- Schurz, Gerhard. 2014. «Koexistenz und Komplementarität rivalisierender Paradigmen: Analyse, Diagnose und kulturwissenschaftliches Fallbeispiel». In *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*, herausgegeben von Stephan Kornmesser und Gerhard Schurz, 47-62. Wiesbaden: Springer VS.
- Sesink, Werner, Michael Kerres, und Heinz Moser, Hrsg. 2007. *Jahrbuch Medienpädagogik* 6. *Medienpädagogik- Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Bd. 6. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://www.springer.com/de/book/9783531153643>.
- Spanhel, Dieter. 2006. *Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Swertz, Christian. 2008. «Hinweise zu einer Theorie der Medienpädagogik». In *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, herausgegeben von Edith Blaschitz und Martin Seibt, 42-51. Wien, Berlin u. Münster: Lit.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2017. *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Medienkompetenz». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander, 194-228. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

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.

Medienpädagogik unter der differenztheoretischen Lupe

Eine Identitätssuche zwischen Disziplin und Profession

Franziska Linke und Anja Schwedler

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert die dem Themenheft zugrundeliegende Fragestellung nach der Konstitution der Medienpädagogik aus einer systemtheoretischen Perspektive. Dabei wird im Anschluss an Stichweh (2013) Ansatz der funktionalen Differenzierung ein Untersuchungsrahmen aufgezeigt, der es ermöglicht, die Medienpädagogik sowohl aus wissenschaftssoziologischer als auch professionssoziologischer Perspektive zu betrachten. Gerade die zentrale Rolle der (digitalen) Medien für Lern- und Bildungsprozesse sowie für den Arbeitsmarkt (u. a. KMK 2016) verlangt eine stetige Reflexion professioneller Handlungssysteme der Medienpädagogik, die nicht losgelöst von der Frage nach dem Selbstverständnis der Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin gelingen kann (u. a. Hugger 2001). Divergierende theoretische Positionierungen der Akteurinnen und Akteure sowie verschiedene Zielvorstellungen zur Medienpädagogik selbst und zu dem, was sie praktisch leisten kann, erschweren ein solches Vorhaben. Die Autorinnen des Beitrags begeben sich daher, unter Berücksichtigung der Differenzierung zwischen Disziplin und Profession, auf die Suche nach möglichen Antworten. Vorgeschlagen wird eine erweiterte Betrachtungsweise, welche die Medienpädagogik als wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft beschreibt und dadurch Potenziale eröffnet theoretische und empirische Erkenntnisse von Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen mit Medienzusammenhang zu berücksichtigen. Ferner wird dargelegt, dass ein solcher Beschreibungsansatz neue Forschungsperspektiven auf die professionstheoretische Einordnung praktischer Handlungssysteme der Medienpädagogik eröffnen kann.

Media Education under a difference-theoretical magnifying glass: A quest for identity between discipline and profession

Abstract

This paper discusses the question on the constitution of media education from a system-theoretical perspective. Therefore, Stichweh's (2013) approach of the functional differentiation shows an investigation framework, which allows to examine media

education from a scientific-sociological as well as a professional-sociological point of view. Especially the central role of media for learning and further educational processes as well as for the employment market (e.g. KMK 2016) demand a constant reflection on professional action systems in media education which cannot be achieved without an understanding of the self-concept of media education as a scientific discipline (e.g. Hugger 2001). Diverging theoretical positions of actors as well as different goals for media education itself and its practical tasks, complicate a project like this. By taking the differentiation between discipline and profession into account, the authors seek for potential answers. An extended approach is proposed, which describes media education as a scientific production community. This approach allows an opening up to theoretical and empirical findings of actors from different scientific disciplines that are taking media into consideration as well. It will further be shown, that such a description-approach can open up new research perspectives on the professional-theoretical classification of practical systems of media education.

Einleitung: Medienpädagogik, Quo Vadis?

Um sich der Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik zu nähern, laden die Autorinnen des Beitrags die Leserinnen und Leser zu einer Spurensuche zwischen Disziplin und Profession ein. Zunächst mag dieses Vorhaben obsolet erscheinen, da schon die Bezeichnung *Medienpädagogik* eine disziplinäre Verwandtschaft zur Erziehungswissenschaft impliziert und somit praktisch arbeitende Medienpädagoginnen und -pädagogen vorwiegend in pädagogischen Handlungsfeldern tätig zu sein scheinen. Wird nun aber über die Bedeutung und jeweilige Stellung von wissenschaftlichen Disziplinen, deren Selbstverständnis sowie das dazugehörige professionelle Handlungssystem reflektiert, gewinnt die Fragestellung nach der Konstitution der Medienpädagogik an Brisanz.

Sofern Beiträge aus grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Publikationen herangezogen werden, zeigt sich, dass erziehungswissenschaftliche Funktionsbereiche in zwei Gruppen untergliedert werden können: in Teildisziplinen und Fachrichtungen (Krüger 2010). Demnach unterscheiden sich erziehungswissenschaftliche Fachrichtungen insofern von Teildisziplinen, als dass sie einen Spezialisierungsversuch mit einem relativ klar abgegrenzten Gegenstandsbereich darstellen. Etablierte Teildisziplinen hingegen zeichnen sich entweder dadurch aus, dass sie sich mit Grundlagenfragen der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre auseinandersetzen (bspw. Systematische Pädagogik, Historische Pädagogik) oder dadurch, dass sie einen konkreten Arbeitsfeld- und Berufsbezug herstellen (bspw. Erwachsenenbildung, Schulpädagogik). Die Medienpädagogik könnte aufgrund dieser Unterscheidung nicht als Teildisziplin, sondern als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung verstanden werden. Innerhalb der Fachrichtungen zählt die Medienpädagogik

zu der Gruppe der Querschnittsfächer, die sich dadurch auszeichnen, quer zu den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zu liegen. Ferner finden Querschnittsfächer häufig als Wahlpflichtelemente in pädagogischen Studiengängen Berücksichtigung. Zentraler Gegenstand der Medienpädagogik seien nach Krüger «medial geprägte individuelle und gesellschaftliche Lernprozesse» (Krüger 2010, 331), sodass die medienpädagogische Forschung sich auf Fragen der Mediennutzung in pädagogischen Kontexten sowie auf die Gestaltung medialen Lernens fokussiere (vgl. ebd., 327ff.). Damit legt Heinz-Hermann Krüger eine sehr enge Sicht auf die Medienpädagogik und ihren Gegenstand dar.

Eine weitere Perspektive auf die disziplinäre Einordnung sieht die Medienpädagogik nicht allein in der Erziehungswissenschaft: Es handle sich dabei vielmehr um «eine interdisziplinär aufgebaute pädagogische Richtung mit [...] Verbindungen zu den Sozial- und Humanwissenschaften, zur Kommunikationswissenschaft und Publizistik, zur Philosophie, zur Politikwissenschaft und speziell natürlich zur Erziehungswissenschaft» (Friedrichs und Sander 2012, 364). Die beiden skizzierten Argumentationslinien unterscheiden sich nicht grundlegend; jedoch lassen sich dadurch divergierende Perspektiven auf die Medienpädagogik und deren Charakterisierung ausmachen. Dieser Umstand erschwert die angestrebte Suche nach einem medienpädagogischen Selbstverständnis.

Die im Beitrag vorgenommene Unterscheidung zwischen Disziplin und Profession folgt dem Ansatz der funktionalen Differenzierung, welcher von Rudolf Stichweh (1994; 2013) in der Tradition der Systemtheorie von Niklas Luhmann verfasst wurde. Dieser Betrachtungsweise liegt die Annahme zugrunde, dass sich moderne Gesellschaften grundsätzlich durch die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen auszeichnen. Der Beschreibungsansatz soll im vorliegenden Beitrag als Hintergrundfolie herangezogen werden, indem das Funktionssystem Medienpädagogik einer Differenzierung zwischen Disziplin und Profession unterzogen wird. Die Spurensuche beginnt mit Hinweisen auf eine mögliche disziplinäre Verortung aus der Medienpädagogik selbst heraus, gefolgt von Beschreibungsansätzen aus der Wissenschaftssoziologie, die es ermöglichen das medienpädagogische Selbstverständnis in anderer Form als bisher zu beschreiben. Im Anschluss daran wird der differenztheoretische Ansatz auf die professionellen Handlungssysteme der Medienpädagogik ausgeweitet, um systematisch zu untersuchen, wie sich die Profession der Medienpädagogin und des Medienpädagogen unter Berücksichtigung dieses Beschreibungsansatzes konstituiert. Abschliessend wird die vorgenommene Differenzierung zwischen Disziplin und Profession vergleichend diskutiert und über künftige Aufgaben und damit zusammenhängende Herausforderungen für die Medienpädagogik in Forschung, Lehre und Praxis reflektiert.

Eine Identitätssuche im Wissenschaftssystem

Zuvorderst soll der Frage, inwieweit sich die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin beschreiben lässt, im Rahmen der differenztheoretischen Spurensuche nachgegangen werden. Dazu wird zunächst der Diskurs um die Frage der wissenschaftsdisziplinären Zugehörigkeit aus der Medienpädagogik selbst umrissen. Das Zusammentragen dieser äusserst unterschiedlichen Argumentationslinien führt zu der Frage, wie diese entstehen konnten und miteinander zusammenhängen.¹ Aus der Perspektive der Wissenschaftssoziologie soll anschliessend hergeleitet werden, wie die Medienpädagogik unter Berücksichtigung ihrer Entstehung als wissenschaftliches Spezialgebiet mit einer Community, im Sinne einer wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaft, beschrieben werden kann und inwieweit dieser Beschreibungsansatz die Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik zu bereichern vermag.

Hinweise aus dem medienpädagogischen Diskurs

Aus der Medienpädagogik selbst lassen sich durchaus Hinweise auf die Beschäftigung mit dem eigenen Selbstverständnis nachzeichnen. In ausgewiesenen medienpädagogischen Periodika, wie bspw. dem Jahrbuch Medienpädagogik 6 (vgl. Sesink et al. 2007), behandeln unterschiedliche Beiträge Verortungsmöglichkeiten der Medienpädagogik als Teil- oder Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. Dabei rücken diese Art von Beiträgen die Frage nach einer eigenständigen medienpädagogischen Theorie, «die all die vielfältigen Forschungsergebnisse ordnen und in einen systematischen Zusammenhang bringen kann» (Meder 2007, 55) bislang aber noch unzureichend ausgearbeitet ist, ins Zentrum der Überlegungen. Norbert Meder wagt in diesem Zusammenhang den Versuch, eine Theorie der Medienpädagogik in ihren Grundzügen zu beschreiben und setzt dafür den Begriff der *Medienbildung* mit einem dreifachen Bildungsverhältnis (zum Dinglichen, zum Sozialen und zum Zeitlichen) als Ankerpunkt im Bereich der Bildungstheorie (Meder 2007). Dieter Spanhel weist in einem Beitrag darauf hin, dass die Medienpädagogik als pädagogische Disziplin verstanden werden könne, ohne sie der Erziehungswissenschaft unterzuordnen. Er identifiziert die Medienpädagogik «im Spannungsfeld vieler Wissenschaften» (Spanhel 2007, 33), was u. a. auf die Einflüsse aus der Medienwissenschaft, der Psychologie, der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, der Soziologie und natürlich der Pädagogik (Schiefner-Rohs 2013, 3) zurückgeführt werden kann. Im Sinne einer eigenen Disziplin sei nicht nur der Erkenntnisgewinn in Bezug auf grundlagentheoretische Fragen zu klären, sondern ebenso nach der Verbesserung der pädagogischen Praxis in einer fortwährend von Medien bestimmten Gesellschaft zu streben.

1 Die Autorinnen sind sich bewusst, dass die Formulierung eine diskursanalytische Vorgehensweise vermuten lassen könnte. Die für diesen Beitrag vorgenommene Literaturarbeit wird diesem Anspruch jedoch nicht gerecht.

Theoriegeleitete Auseinandersetzungen über «Voraussetzungen und Bedingungen, Formen, Methoden und Wirkungen medienpädagogischen Handelns» (Spanhel 2007, 36) seien dabei genauso zu bedenken wie Forschungsansätze, die diesbezügliche Konzepte, Programme und Massnahmen evaluieren.

Wolfgang Ruge differenziert die Vielfalt der Zugangsweisen zu medienpädagogischen Themenfeldern und Fragestellungen auf systematische Weise. Auf der Ebene der *institutionellen Verortung* identifiziert er u. a. Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Fakultäten, Fachbereichen und Instituten sowie eine Präsenz medienpädagogischer Gruppen innerhalb mehrerer Fachgesellschaften. Auf der *diskursiven Ebene* werden Unterschiede in Bezug auf die Charakterisierung des Feldes, des Medienbegriffs, das Verhältnis zu pädagogischen Kernbegriffen sowie dem wissenschaftlichen Habitus und den Analysefokussen herausgearbeitet, sodass mindestens drei Medienpädagogiken benannt werden können:

- (1) Die Pädagogik mit Medien oder die *Mediendidaktik*,
- (2) die Pädagogik über Medien oder *Medienerziehung* und
- (3) zuletzt eine Perspektive, die Medien als Möglichkeit für individuelle Bildungsprozesse einbezieht bzw. über die den Medien «inhärenten Bildungspotenziale» nachdenkt (vgl. Ruge 2014). Die nicht eindeutige Zugehörigkeit sowohl auf institutioneller als auch auf diskursiver Ebene bietet in diesem Deutungszusammenhang den Anlass von einer «Undisziplinierte[n] Pluralität» (Ruge 2017) zu sprechen. Der Differenzierungsversuch zwischen mehreren Medienpädagogiken basiert aber unter anderem auf der Annahme, dass disziplinäre Unterschiede und Grenzziehungen das heterogene Feld der Medienpädagogik in Forschung und Theoriebildung ausmachen. Dadurch eröffnet sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit und dem Mehrwert solcher Grenzziehungen. Grenzen können z. B. als Zeichen für ein hochkomplexes Feld gedeutet werden, die jeder einzelnen medienpädagogischen Ausrichtung innerhalb ihrer Disziplin die Chance für mehrperspektivische Erkenntnisse bietet. Gerade der Aufruf, interdisziplinär zu arbeiten und die jeweiligen Stärken einer Disziplin auch in einer anderen zu nutzen (Ruge 2014), wirft bei einer Identitätssuche für die Medienpädagogik neue Fragen auf: Wann handelt es sich um eine disziplinäre Grenzüberschreitung und wie wichtig ist eine eindeutige Grenzziehung tatsächlich? Interdisziplinäre Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Fachrichtungen gemeinsam an der Lösung eines Problems arbeiten, zu der eine einzelne Fachrichtung nicht allein gelangen kann. Schon die Rahmung und Definition des Problems bedarf der Zusammenarbeit von Personen unterschiedlicher Disziplinzugehörigkeiten (vgl. Jungert et al. 2010 nach Heckhausen 1987, 129). Anders als im Sinne der engen Klassifikation nach Krüger (2010), scheint die Themenvielfalt in der Medienpädagogik weit über Fragen nach pädagogisch angemessenen Mediennutzungsweisen oder nach medial geprägten Lernprozessen hinauszugehen. Um die Frage nach der Konstitution weiterhin systematisch zu verfolgen, braucht es womöglich neue Denkanstösse.

Medienpädagogik als wissenschaftliches Spezialgebiet

Bei der Spurensuche in erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Diskursen konnten argumentativ ähnlich gelagerte Annahmen über die Verfasstheit der Medienpädagogik identifiziert werden (Krüger 2010, Spanhel 2007, Sesink et al. 2007). Die Entstehung oder Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen in den sechziger und siebziger Jahren hängen mit einer Ausweitung pädagogischer Fragen in andere Wissenschaftsbereiche bzw. mit einer «Pädagogisierung aller Lebensbereiche» (Krüger 2010, 327) zusammen. Die Bedingungen, welche eine Entwicklung des wissenschaftlichen Arbeitens über disziplinäre Grenzen hinweg bestimmen, können innerhalb des Wissenschaftssystems nicht nur in der Medienpädagogik, sondern auch in anderen Disziplinen beobachtet werden.

Die Wissenschaftssoziologie beschäftigt sich mit der Entstehung sowie Entwicklung wissenschaftlicher Themen, Methoden und Theorien. Dabei wird der Fokus nicht nur auf singuläre Zustandsbeschreibungen gerichtet, sondern Entwicklungslinien unterschiedlicher Disziplinen und Bereiche einbezogen. Rudolf Stichweh (2013) beschreibt die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen und disziplinzugehöriger Spezialgebiete in einem engen Zusammenhang mit der Herausbildung moderner Hochschulsysteme im 18. und 19. Jahrhundert. Daran anknüpfend identifiziert er Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts:

[E]ine überraschende Karriere der wissenschaftlichen Disziplinen. Diese wird aus einer Ordnung gesicherten Wissens für Zwecke der Lehre zu einem Sozialsystem spezialisierter wissenschaftlicher Forschung und Kommunikation (vgl. Stichweh 1984), und sie ist als solches in einer Infrastruktur akademisch-wissenschaftlicher Berufe verankert (Stichweh 2013, 246).

Den Prozess disziplinärer Differenzierung und die damit einhergehende Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete führt Stichweh auf abstrakte Problemstellungen zurück, die eine Autokatalyse² der disziplinären Identität bewirken, was er am Beispiel der Medizin ausführlich beschreibt (ebd., 273). Die Erziehungswissenschaft hingegen führt er als prominentes Beispiel sekundärer Disziplinbildung an. Die sekundäre Disziplinbildung kann als Folge der Differenzierung von Profession und Disziplin gesehen werden und lässt sich durch den Umstand erklären, dass wissenschaftliche Disziplinen dem Problem gegenüberstehen, in akademischen Institutionen nur wachsen zu können, wenn sie eine entsprechende Berufsausbildung gewährleisten (ebd. 2013, 282ff.), was – mit Blick auf den hier fokussierten Bereich – wiederum eine Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Spezialgebiete nach sich zieht. Dadurch wird der enge Zusammenhang von Forschung und Lehre in der differenztheoretischen Betrachtungsweise deutlich, auf den im nachfolgenden Punkt im Hinblick auf die Profession der Medienpädagogik näher eingegangen wird.

² Der aus der Chemie bekannte Terminus wird von Stichweh (2013) herangezogen, um die Ausdifferenzierung der einzelnen Wissenschaftsdisziplin und Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete als positive Rückkopplung zu konnotieren.

Jochen Gläser identifiziert die *wissenschaftlichen Spezialgebiete* und *Fachrichtungen* als zentrale Begriffe, anhand derer unter anderem auch die Konstitution eines Wissenschaftsgebietes hergeleitet werden kann. Die Definitionen beider Termini hängen direkt miteinander zusammen: Ein (bestimmter) Wissensbestand zu einem Thema macht ein wissenschaftliches Spezialgebiet aus, während die zum Spezialgebiet gehörende Fachgemeinschaft den Personenkreis charakterisiert, der «mit und an diesem Wissen» (Gläser 2006, 159) arbeitet. Als wesentliche Bedingung der Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete ist die Neukombination von Wissen zu nennen. So werden z. B. neue Methoden aus anderen Disziplinen auf bereits bekannte Fragen und Phänomene der eigenen Disziplin angewendet. Auch die Entdeckung neuer Weltausschnitte sind ausschlaggebend für die Entstehung neuer Spezialgebiete, was Gläser am Beispiel der Entstehung der Radioastronomie erläutert (ebd. 2006, 253f.). Für die Medienpädagogik können nach Ansicht der Autorinnen sowohl die Genese neuer Weltausschnitte als auch die Neukombination von Wissen als Entstehungsbedingungen herangezogen werden. Exemplarisch seien hier die Entwicklung und Verbreitung der Massenmedien oder die Digitalisierung als bedingende Entwicklungsprozesse genannt (Sesink et al. 2007).

Ferner können wissenschaftliche Spezialgebiete einen Gegenstands-, Methoden- und/oder Theoriebezug haben (Gläser 2006 nach Law 1973, 302). Dabei kann augenscheinlich nicht ausgeschlossen werden, dass sich unterschiedliche Spezialgebiete überlagern (Gläser 2006, 161f.). So könnte die Medienpädagogik als ein gegenstandsbezogenes Spezialgebiet charakterisiert werden, in dem sich wiederum mehrere methoden- oder theoriebasierte Spezialgebiete finden lassen, die aber in Bezug auf ihre Fachgemeinschaft die Grenze des Gegenstands überschreiten und Personen anderer gegenstandsbezogener Spezialgebiete einbeziehen können. Zugehörigkeiten zu Spezialgebieten sind aus diesem Grund unscharf und die Fachgemeinschaft eines Spezialgebiets äusserst fluide (ebd., 160ff.), was sich auch im Falle der Medienpädagogik nachzeichnen lässt. Die von Ruge (2014) vorgenommene Differenzierung kann vielleicht als Bedingung für die Entstehung neuer Spezialgebiete eingeordnet, aber gleichzeitig auch als Prozessschritt interpretiert werden, welcher die Medienpädagogik in der systematischen Betrachtungsweise als noch entstehendes Spezialgebiet – mit wenig einheitlichen Theoriebezügen und klaffenden Lücken – identifiziert. Gerade die «unerschöpfliche Problemquelle» (Gläser 2006, 258), die beständig in Form von neuen Aufgaben und Fragen formuliert wird, gilt als Bedingung für die erfolgreiche Entwicklung eines etablierten wissenschaftlichen Spezialgebiets.

Medienpädagoginnen und -pädagogen in einer wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaft

Die Bezugnahme auf einen gemeinsamen Gegenstandsbereich, der schon durch die Namensgebung «Medienpädagogik» beschrieben wird, eint viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bestreben, ihr Feld mit ihren Erkenntnissen zu füllen. Aus der Perspektive der Wissenschaftssoziologie, die unter anderem aus der Frage entstand, wie sich die soziale Ordnung in der Wissenschaft erklären lässt, zeichnen sich wissenschaftliche Gemeinschaften gerade durch ihre gemeinsamen Produkte aus, die zu einem gemeinsamen Gegenstandsbereich erstellt wurden und werden. Aus der Annahme heraus, dass durch die hohe Anzahl an fachlichen Ausdifferenzierungen «die Einheit der Wissenschaft ernsthaft gefährdet erschein[t]» (Kölbel 2011, 39), erklärt sich der Zusammenhalt wissenschaftlicher Fachgemeinschaften nicht allein durch die Zugehörigkeit zu Disziplinen oder Fachrichtungen. Wenn z. B. nach dem kollektiven Prozess der Produktion wissenschaftlichen Wissens gefragt wird, fokussiert die Wissenschaftssoziologie *wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften*³ (Gläser 2006). Diese Gemeinschaften lassen sich nicht durch unterschiedliche Zugehörigkeiten zu Disziplinen, Denkstilen, Paradigmen oder Wissenskulturen voneinander abgrenzen, sondern führen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf der Grundlage gemeinsamer Interessen ebenfalls zueinander: «Damit gemeinschaftliche Produktion funktioniert, muss der gemeinsame Gegenstand die Mitglieder der Gemeinschaft aufeinander beziehen, das heißt sie so orientieren, dass sie füreinander relevante Beiträge erbringen» (ebd. 2006, 199). Innerhalb wissenschaftlicher Produktionsgemeinschaften existieren Forschungsaufgaben, denen sich individuelle Mitglieder einer Gemeinschaft hingeben. Solche Forschungsaufgaben treten unter anderem aus Fragen hervor, die aufgrund der experimentellen Prüfung von Theorien aufgeworfen werden. Oftmals können bereits gestellte Fragen innerhalb einer wissenschaftlichen Fachrichtung nur dann beantwortet werden, wenn Erkenntnisse oder Durchbrüche innerhalb anderer Fachrichtungen geschaffen wurden (vgl. *Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete*). Abhängigkeiten, die über fachliche Grenzen hinaus existieren, können auch in der Medienpädagogik gefunden werden. So lassen sich bspw. Fragen zum Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und der exzessiven Mediennutzung Heranwachsender nur sinnvoll beantworten, wenn auch Erkenntnisse aus der Psychologie über stoffungebundene Suchterkrankungen in die Diskussion einbezogen werden. Sollen ferner Bilder, Fotografien oder Webseiten von Personen als Datengrundlage zur Klärung von Fragen der Mediensozialisation herangezogen werden, braucht es methodische Kenntnisse und Vorgehensweisen bzw. diesbezügliche Anregungen aus der Kunstgeschichte. Möchte man

3 Dieser Begriff ist in etwa gleichbedeutend mit der Bezeichnung einer Fachgemeinschaft, die sich wie in *Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete* erläutert einem Spezialgebiet widmet. Die Bezeichnung der wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaft rückt jedoch das Produzieren von Wissen als bedeutendste Aufgabe in den Mittelpunkt der Forschungstätigkeit.

Möglichkeiten und Grenzen des Datenschutzes für pädagogische Handlungsfelder wissenschaftlich aufarbeiten, sollten z.B. Wissensbestände über die Datensammlung und -speicherung aus der Informatikwissenschaft und/oder der Rechtswissenschaft berücksichtigt werden. Weiterhin lassen sich Forschungsaufgaben aus unzureichend strukturierten Wissensbeständen innerhalb einer Forschungsgemeinschaft formulieren. In der Medienpädagogik wird bspw. seit geraumer Zeit versucht zu erklären, welche Bedeutung Medien für Lern- und/oder Bildungsprozesse haben (können). Dieser Frage kann u. a. mit Bezug auf Biografien, Generationen, Institutionen, Milieus, Soziodemographie, sozialen Gruppen nachgegangen werden. Die systematische Aufgliederung der Bezugspunkte folgt dabei der Orientierung an geordnetem Wissen. Die Bearbeitung von aufkommenden Fragen ist dabei nicht zwangsläufig den Personen überlassen, die die Frage stellen. So arbeiten innerhalb einer Gemeinschaft oftmals Personengruppen unterschiedlicher Fach- oder Ortsanbindung an den selbigen bzw. ähnlichen, benachbarten oder verwandten Fragestellungen, die wiederum zu Erkenntnissen führen, die in der Folge gemeinsam weitergenutzt werden:

Wissenschaftler beziehen sich also bei der Formulierung von Forschungsaufgaben auf das gesamte aktuelle Wissen ihrer Gemeinschaft und nicht [nur] auf abstrakte, über einen längeren Zeitraum hinweg stabile Gerüste wie Theorien oder Paradigmata. Nur so können sie sicher sein, dass die durch sie formulierte Aufgabe tatsächlich auf die Produktion von neuem Wissen zielt, das über das Bekannte hinausgeht. Mit anderen Worten: Um zu vermeiden, dass sie eine bereits gelöste Aufgabe noch einmal formulieren, müssen die Wissenschaftler alle Lösungen auf ihrem Gebiet kennen (Gläser 2006, 82).

Dabei ist jedoch schwer zu sagen, inwiefern ein gemeinsamer Wissensbestand tatsächlich in der Form existiert, dass alle Personen einer Gemeinschaft die selbe Grenze ziehen würden. Zum einen ist der Wissensbestand über mehrere Periodika und Plattformen verteilt und ferner existiert in einer Gemeinschaft kein definierter oder abgesteckter Wissensbestand. Es entscheidet jede Person für ihre Forschungsaufgabe, welche formalen und informellen Wissensbestände in die Erarbeitung einfließen und welche nicht. Auch die Gewichtung unterschiedlicher Informationen obliegt der Eigenverantwortung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Nimmt man die Auffassung hinzu, dass jede Wissenschaftlerin und jeder Wissenschaftler eine eigene, sehr individuelle Wissenschaftsbiografie aufweist, so muss daraus gefolgert werden, dass jede Wissenschaftlerin und jeder Wissenschaftler «eine unikale Kombination von Wissen» (Gläser 2006, 89) darstellt. Mit dem Ansatz aus der Wissenschaftssoziologie wird die Diskussion um die Konstitution der Medienpädagogik um eine neue Perspektive erweitert. Inwieweit die Beschreibung der Medienpädagogik als wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft auch die professionstheoretische Diskussion innerhalb der Medienpädagogik bereichern kann, soll im nächsten Punkt diskutiert werden.

Medienpädagogik als Profession bzw. professionelles Handlungssystem

Anknüpfend an die vorangegangenen Ausführungen und die wissenschaftssoziologische Betrachtung unter der Frage, inwieweit die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin beschrieben werden kann, führt die differenztheoretische Spurensuche nach der Identität und dem damit einhergehenden Selbstverständnis der Medienpädagogik die Autorinnen im Folgenden dazu, die professionssoziologische Perspektive ins Zentrum der Überlegungen zu rücken. Wie unter *Medienpädagogik als wissenschaftliches Spezialgebiet* beschrieben, kann der Prozess wissenschaftsdisziplinärer Differenzierung in Forschung und Theoriebildung nicht losgelöst von der akademischen Lehre betrachtet werden. Die Lehre ist fester Bestandteil des akademischen Betriebs und hat, neben der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Aufgabe, Studierende auf das künftige Berufshandeln in den pädagogischen Praxisfeldern vorzubereiten. Auch für die Medienpädagogik ist diese Aufgabe eng mit der Frage nach dem (disziplinären) Selbstverständnis sowie einer eigenen Identität verbunden. Der vorgeschlagene Ansatz, der die Medienpädagogik als *wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft* beschreibt, wird in den nachfolgenden Ausführungen Berücksichtigung finden. In Anlehnung an die professionstheoretischen Überlegungen Rudolf Stichwehs wird zunächst die Entstehung moderner Professionen im Zuge der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen nachgezeichnet. Anschliessend wird den bisherigen professionstheoretischen Überlegungen aus der Medienpädagogik Rechnung getragen, indem diese vor dem Hintergrund der differenztheoretischen Perspektive reflektiert werden.

Professionen und professionelle Funktionssysteme

Um Antworten auf die Fragen nach der Bedeutung medienpädagogischer Professionalität, den Prämissen und der Struktur medienpädagogisch-professionellen Handelns sowie den Bedingungen für eine adäquate medienpädagogische Professionalisierung im Rahmen der akademischen Ausbildung finden zu können, sollen professionssoziologische Überlegungen in die bisherige Betrachtung einfließen. Mit der von Stichweh (2013) beschriebenen Entstehung moderner Hochschulsysteme im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden Differenzierung von wissenschaftlichen Disziplinen und Spezialgebieten (vgl. *Medienpädagogik als wissenschaftliches Spezialgebiet*), ist auch ein Wandel des professionellen Handlungssystems zu verzeichnen. So lassen sich Professionen zunächst als «*ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europas zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne*» (Stichweh 1996, 50, Hervorhebung im Original) beschreiben. Professionen können aus systemtheoretischer Sicht ferner als Berufe besonderen Typs klassifiziert werden, die sich dadurch auszeichnen, dass «sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst

kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen» (ebd., 51). Die gesellschaftliche Differenzierung bedingte folglich eine Abkehr von klassischen Professionsverständnissen (Mediziner, Geistliche und Juristen), hin zu einer Pluralisierung von Professionen mit funktionaler Zuständigkeit. Moderne Professionen zeichnen sich ausserdem durch einen immanenten Wissenskörper sowie durch ihren vermittelnden Charakter aus. Die Vermittlung kann nach Stichweh als zentrale Kategorie für die Professionstheorie und professionelle Handlungswirklichkeit gesehen werden, «weil Professionen mit kulturellen Sachthematiken befaßt sind, von denen ihre Klientel strukturell (im Sinne mangelnden Involviertseins oder mangelnder Kenntnis) und/oder situativ (im Sinne des Gegebenseins einer Notlage) durch eine erhebliche Distanz getrennt wird, und weil jeweilige Profession, außer daß sie eine konkrete Problemlösung zu bearbeiten versucht, immer zusätzlich auch *Distanzüberbrückung* intendiert» (Stichweh 1992, 43, Hervorhebung im Original). Mit der Vermittlung als zentraler Kategorie von Professionen liefert Stichweh einen Gegenentwurf zum strukturtheoretischen Konzept der stellvertretenden Deutung, welches Ulrich Oevermann in die professionssoziologische Diskussion der Erziehungswissenschaft einbringt (1981; 1996) und in späteren Publikationen mit Bezug auf die Schulpädagogik als stellvertretende Krisenbewältigung ausweitet (vgl. 2002). Kritik übt Stichweh an Oevermanns Konzept, da dieses seiner Auffassung nach eine Asymmetrie des Klienten-Professionellen-Verhältnisses markiert, während die Vermittlung «die *Dreistelligkeit der Beziehung* [betont] und damit die *intermediäre Position* des Professionellen deutlicher hervortreten lässt» (Stichweh 1992, 44). Das professionsimmanente Wissen wird aus systemtheoretischer Sicht im Rahmen der akademischen Professionalisierung erworben und soll zum professionellen Handeln in praktischen Feldern befähigen. Dabei betont auch Stichweh, wie viele Vertreterinnen und Vertreter der Professionstheorie, die Notwendigkeit eines professionellen Umgangs mit Ungewissheit im Hinblick auf die individuellen Problemlagen der jeweiligen Klientel (Stichweh 2013, 260ff.). Der Umgang mit Ungewissheit ist eine Form von Handlungswissen, welches sich vom wissenschaftlich erworbenen Wissen (analytisch-theoretisch) unterscheidet. Silvia Kade (1989) differenziert diese Wissensformen für die pädagogische Handlungspraxis, da beide einer eigenen Funktions- und Handlungslogik folgen sowie abweichenden Funktions- und Geltungsbereichen unterliegen: Während das Wissenschaftswissen als theoretisches Sonderwissen gelten kann, welches den Kriterien der Diskurse einer Scientific Community entspricht, bezieht sich das Handlungswissen auf die konkrete Handlungspraxis und damit einhergehende Entscheidungen, die professionelles Handeln in bestimmten Situationen ermöglichen soll (ebd., 58ff.). Als Möglichkeit das Handlungswissen im Zuge der akademischen Ausbildung verstärkt zu professionalisieren, führt Kade den Vorschlag einer stärkeren Reflexion dessen über die curriculare Einbindung in pädagogischen Praxisseminaren an (ebd., 70).

Professionstheoretische Hinweise aus der Medienpädagogik

Dass die medienpädagogische Identität bzw. ein medienpädagogisches Selbstverständnis konstitutiv für die Beschreibung professioneller Handlungswirklichkeiten der Medienpädagogik ist, lässt sich bereits im Anschluss an die Debatte einer pädagogischen Professionalität nachzeichnen. Walther Hornstein und Christian Lüders (1989) arbeiten im Zuge ihrer professionstheoretischen Analyse pädagogischer Handlungsfelder zwei Professionalisierungsstrategien für die Medienpädagogik heraus. Während einige Vertreterinnen und Vertreter um die Konzeptualisierung eines adäquaten Berufsbildes bemüht sind, widmen sich andere Vertreterinnen und Vertreter einem ganzheitlichen Ansatz, der die Medienpädagogik als ganzheitliches Konzept beschreibt und die Forderung nach sich zieht, medienpädagogische Inhalte und Fragestellungen in die akademische Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen einzubeziehen (Hornstein und Lüders 1989, 759f.). Dieser ganzheitlichen Perspektive schliesst sich später auch Kai-Uwe Hugger (2001; 2008) im Zuge seiner professionstheoretischen Beschäftigung an, indem er die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliches Querschnittsthema und erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe beschreibt, was Fragen hinsichtlich der medienpädagogischen Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen nach sich zieht. Die akademisch-medienpädagogische Professionalisierung als individueller Prozess hat die Entwicklung einer pädagogisch professionellen Handlungsfähigkeit oder Handlungskompetenz zum Ziel (Combe und Helsper 1996). Der individuelle Professionalisierungsprozess wurde von Hugger (2001) im Rahmen seiner Dissertationsschrift systematisch ausgearbeitet. Innerhalb der Auseinandersetzung bemängelt Hugger das fehlende Selbstverständnis der Medienpädagogik und hinterfragt kritisch, inwieweit die Debatte um den Begriff der Medienkompetenz als Zielkategorie ausreicht, um die Lücke eines medienpädagogischen Selbstverständnisses zu schliessen (ebd., 77ff.). Weiter arbeitet Hugger vier Strategien medienpädagogischer Professionalisierung heraus und schlägt mit dem Entwurf des «vernetzenden Medienpädagogen» ein neues Konzept medienpädagogischer Professionalität vor (ebd., S. 91ff.). Innerhalb dieses Konzepts trägt Hugger dem Umstand Rechnung, dass medienpädagogisches Handeln über die Grenzen pädagogischer Handlungsfelder hinausgehen kann. Daneben konstatiert er, dass professionelles medienpädagogisches Handeln auch immer mit einem Wissen um das *Nicht-Wissen* einhergeht. Der Umgang mit dem Wissen um Nicht-Wissen in praktischen Handlungssituation ist für Hugger das zentrale Strukturelement medienpädagogisch-professionellen Handelns (vgl. dazu ausführlich Hugger 2007). Ferner spricht sich Hugger für eine «cross-over»-Perspektive auf die Medienpädagogik aus (Hugger 2001, 84ff.), die sich im Vernetzungsaspekt des in die Debatte eingebrachten Konzepts des «vernetzenden Medienpädagogen» widerspiegelt und sich auch in dem von den Autorinnen des vorliegenden Beitrags vorgeschlagenen Beschreibungsansatz der Medienpädagogik als wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft finden lässt.

Theo Hug (2005) diskutiert die Frage nach einer Profession der Medienpädagogik in Anlehnung an Huggers Ausführungen und bezieht die Debatte um Medienkompetenz als möglichen Zielwert ein. Im Zuge der Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung rät er dazu, auch die damit einhergehenden «diskursübergreifenden Verortungen und Vernetzungen [in wirtschaftlichen, politischen und pädagogischen Kontexten] sorgsam auszuloten» (ebd., 33). Bezugnehmend auf Huggers Vorschlag einer «cross-over»-Perspektive und dem Umstand, dass pädagogische Bereiche stets auch medial verfasst sind, konstatiert er für die Medienpädagogik: «Die zentrale Herausforderung besteht dabei darin, die Suche nach pädagogischen Schonräumen jenseits medienimprägnierter Lebenswelten aufzugeben und aus dem Netz medialer Verstrickungen heraus Angebote zur kritischen Reflexion, Nutzung und Gestaltung von Bildungs- und Lernumgebungen zu machen.» (ebd., 35).

Neben den genannten professionstheoretischen Bemühungen lassen sich im medienpädagogischen Diskurs weitere Arbeiten identifizieren, die sich mit medienpädagogischer Professionalisierung beschäftigen. So sind bspw. Akteurinnen und Akteure der schulischen Medienpädagogik bemüht, Fragestellungen zu u. a. Medien-erziehung und -sozialisation sowie zur Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung in der Schule zu beantworten, wobei insbesondere die medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen von wissenschaftlichem Interesse für die Medienpädagogik ist (u. a. Blömeke 2000 & 2007, Herzig 2007, Mayrberger 2004, Schiefner-Rohs 2012). Weitere pädagogische Handlungsfelder, wie bspw. die Erwachsenenbildung, werden auch von Akteurinnen und Akteuren der Medienpädagogik unter der Fragestellung der medienpädagogischen Professionalisierung vor dem Hintergrund erwachsenenpädagogischer Handlungsprämisse untersucht.

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Beschäftigung mit der medienpädagogischen Profession und den professionellen Handlungssystemen noch nicht abgeschlossen und eng mit der Frage nach der Identität oder dem Selbstverständnis der Medienpädagogik verwoben sind. Final sollen daher die differenztheoretisch analysierten Bereiche der Medienpädagogik als Disziplin und Profession vergleichend bzw. zusammenhängend diskutiert werden.

Abschliessende Diskussion und Fazit

Die Universität, oder weiter gefasst die Hochschule, kann aus systemtheoretischer Perspektive als zentrales Bindeglied von Disziplinen und Professionen bezeichnet werden, da sie die relevante institutionelle Umwelt beider Bereiche darstellt und besonders die «Sozialgestalt moderner Professionen» (Stichweh 2013, 248) als Wissenschaftssystem mitgeformt hat. Manuela Pietraß und Sebastian Hannawald haben im Hinblick auf die Medienpädagogik einen systematischen Überblick zu medienpädagogischen Professuren, Studiengängen und Studienabschlüssen erarbeitet, der

die im Diskurs um die disziplinäre Zugehörigkeit der Medienpädagogik herrschende Uneinigkeit (vgl. *Eine Identitätssuche im Wissenschaftssystem*), in Bezug auf das akademische Feld zum Ausdruck bringt. Die Professuren, welche von den Autorinnen und Autoren der Medienpädagogik zugeordnet werden, weisen in ihren Denominationen sehr unterschiedliche Bezugspunkte auf. Sie spiegeln unterschiedliche Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft von der Pädagogischen Psychologie über die Erwachsenenbildung und Schulpädagogik bis zur Kunstpädagogik wider. In der Zusammenschau von Studienschwerpunkten, Studiengangsbezeichnungen und -abschlüssen sind nicht mehr nur erziehungswissenschaftliche Bezüge, sondern auch Verortungen in der Medienwissenschaft, der Kommunikationswissenschaft, der Psychologie und der Informatik auszumachen (Pietraß und Hannawald 2008, 39ff.). Auch die aktuell veröffentlichte Übersicht zu medienpädagogischen Studiengängen im deutschsprachigen Raum, zusammengestellt von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur und der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017), zeigt die Durchdringung der Medienpädagogik von weiteren Disziplinen. Gleichzeitig tritt aus Richtung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft das Bestreben hervor, ein «Kerncurriculum Medienpädagogik» zu formulieren, an dem auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anderer deutschsprachiger Länder mitarbeiten. Während sich das Konstrukt von wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaften vor dem Hintergrund von medienpädagogischen Forschungsinteressen und Forschungsarbeiten gut argumentieren lässt, ist die Übertragung der disziplinären Offenheit auf die medienpädagogische Lehre weitaus schwieriger. Unter vielen anderen Bedingungen beeinflussen jedoch schon die strukturellen Auflagen an Hochschulen eine direkte Integration dieses gemeinsam erarbeiteten Kerncurriculums. Gleichzeitig scheint auch das Schlagwort der *Interdisziplinarität* mit dem Ziel der Herausbildung eines professionellen Selbstverständnisses von Medienpädagoginnen und -pädagogen ebenso einengend, da die disziplinären Grenzziehungen dadurch lediglich abgeschwächt, aber nicht aufgehoben werden. Wie sich die Medienpädagogik unter der differenztheoretischen Lupe aus wissenschaftssoziologischer und professionssoziologischer Perspektive konstituiert, kann in diesem Beitrag nur im Ansatz aufgezeigt werden. Die Autorinnen sehen in dieser verbindenden Sicht jedoch viel Potenzial für die weiterführende Bearbeitung wichtiger Fragen in den Feldern der medienpädagogischen Forschung, Lehre und Praxis. Mit diesen neu eröffneten Potenzialen gehen selbstverständlich auch Herausforderungen und Aufgaben einher, die final skizziert werden sollen.

Für die medienpädagogische Theorie- und Empiriearbeit scheint eine intensivere Beschäftigung mit der (medienpädagogischen) Profession notwendig, um diese für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder anschlussfähig zu beschreiben und medienpädagogische Handlungssysteme weiter auszudifferenzieren, da diese nicht

zwingend in der erziehungswissenschaftlichen Praxis verortet sein müssen. Dabei empfiehlt es sich, die professionssoziologische Forschung – und gerade die systemtheoretische Professionstheorie – stärker in die Auseinandersetzung einzubinden (Hugger 2001). Ein solches Vorhaben vermag ferner die Debatte um die Identität oder dem Selbstverständnis der Medienpädagogik zu bereichern. Mit dem vorliegenden Beitrag wurde ein Versuch in diese Richtung unternommen. Für die medienpädagogische Lehre stellt die adäquate Professionalisierung angehender Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und künftiger Berufspraktikerinnen und -praktiker die wohl grösste Herausforderung dar, da die praktischen Handlungssysteme der Medienpädagogik so vielfältig scheinen. Daneben sind akademische Professionalisierungswege an Hochschulen durch das Bachelor-/Mastersystem heute auch diverser und verlaufen weniger geradlinig als zu Zeiten des klassischen Diplomstudiengangs. Die Bemühungen um ein «Kerncurriculum Medienpädagogik» könnten helfen, die medienpädagogische Professionalisierung in den Studiengängen der erziehungswissenschaftlichen Handlungsfelder dauerhaft zu verankern. Dabei sollten die individuellen Professionalisierungswege nicht ausser Acht gelassen werden, denen zum Beispiel durch Veranstaltungen mit einem wissenschaftlich begleiteten Praxisbezug Rechnung getragen werden kann. Daneben empfiehlt es sich wissenschaftliche Erkenntnisse aus der gesamten Produktionsgemeinschaft Medienpädagogik einfließen zu lassen, um ein ganzheitliches Bild der Medienpädagogik zu zeichnen. Gerade in Bezug auf die Praxisforschung existieren noch wenig Erkenntnisse über das Berufsfeld, die Aufgaben oder eine systematische Aufarbeitung des Berufsbildes von praktisch tätigen Medienpädagoginnen und -pädagogen. Eine intensivere theoretische und empirische Beschäftigung mit der medienpädagogischen Professionstheorie bereichert damit nicht nur den wissenschaftlichen Wissensbestand, sondern kann auch konstruktiv auf die Praxis wirken und diese stärken.

Literatur

- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd.
- Blömeke, Sigrid. 2007. «Empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 246–259. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, Arno, und Werner Helsper. 1996. «Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 9–48. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Friedrichs, Henrike, und Uwe Sander. 2012. «Medienpädagogik». In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft: KLE*, herausgegeben von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz und Winfried Marotzki. Band 2, 363-365. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2017. «Studiengänge für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft». http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/studiengaenge_medienpaedagogik_medienwissenschaften_erziehungswissenschaften.pdf.
- Gläser, Jochen. 2006. *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften: Die soziale Ordnung der Forschung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Habil.-Schr.
- Herzig, Bardo. 2007. «Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 283–297. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hornstein, Walther, und Christian Lüders. 1989. «Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie: Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität». *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (6): 749-769.
- Hug, Theo. 2005. «Medienpädagogik als Profession?». In *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*, herausgegeben von Alfred Kowarsch und Klaus M. Pollheimer, 29–36. Pukersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: KoPäd.
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 262–282. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 564–570. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jungert, Michael. 2010 «Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität». In *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*, herausgegeben von Michael Jungert, Elsa Romfeld, Thomas Sukopp, und Uwe Voigt, 1-12. Darmstadt: WBG.
- Kade, Sylvia. 1989. «Handlungswissen – Erwerbsformen und Verwendungsweisen». *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 24/1989: Rezepte in der Weiterbildung*, herausgegeben von Ekkehard Nuissl, Horst Siebert Hans Tietgens und Johannes Weinberg, 58–72. <http://www.die-bonn.de/id/1319>.
- Kölbel, Matthias. 2011. «Wissensmanagement in der Wissenschaft». 2. Aufl. Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung e.V. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2004.
- Krüger, Heinz-Hermann. 2010. «Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Krüger, Heinz-Hermann und Helsper, Werner, 321-363. Opladen [u.a.]: Budrich.

- Mayrberger, Kerstin. 2004. «Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen pädagogischen Handelns». In *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung*, herausgegeben von Heinz Bonfadelli, Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink und Daniel Süss, 88-101. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meder, Norbert. 2007. «Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 55-73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich. 1981. *Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Transkript eines Vortrags an der FU Berlin.
- Oevermann, Ulrich. 1996. «Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 70–182. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. 2002. «Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns». In *Biographie & Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 19–63. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Pietraß, Manuela, und Sebastian Hannawald. 2008. «Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse». In *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Vorstand der DGfE, Band 36, 33-51. Opladen: Verlag Barbara Budrich. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_36.pdf.
- Ruge, Wolfgang B. 2014. «Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 187-207. Medienbildung und Gesellschaft Bd. 27. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruge, Wolfgang B. 2017. «Undisziplinierte Pluralität. Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik». *Medienpädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27, herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust, 100-120. <http://www.medienpaed.com/article/view/482>.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. «Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, hrsg. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 359-387. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2013. «Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben». In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, herausgegeben von Martin Ebner und Sandra Schön, 2. Aufl. Berlin: epubli GmbH. Zugriff 16.02.2017. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8339/pdf/L3T_2013_Schiefner_Rohs_Medienpaedagogik.pdf.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz». Berlin: KMK. Zugriff 16.02.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.

- Sesink, Werner, Michael Kerres, und Heinz Moser. Hrsg. 2007. *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spanhel, Dieter. 2007. «Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 33–54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, Rudolf. 1984. *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740-1890*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 1992. «Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht». In *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, herausgegeben von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke, 36–48. Wiesbaden: Springer.
- Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 1996. «Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 49–69. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 2013. *Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.

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.

Medienbildung – Konstitutionsversuche in der allgemeinen Erziehungswissenschaft

Begriffliche Auslotungen eines zeitgenössischen Phänomens

Caroline Grabensteiner

Zusammenfassung

In der Diskussion um Medienbildung und Medienkompetenz hat sich eine Riege an Autoren etabliert, die innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft den Diskurs um grundlegende Begrifflichkeiten und Fragestellungen am Leben halten und hielten. Der vorliegende Artikel präsentiert die Ergebnisse einer Analyse, die sich dezidiert mit den Positionen von Dieter Spanhel, Norbert Meder, Winfried Marotzki und Werner Sesink auseinandersetzt, um deren Beitrag zur Konstitution der Medienpädagogik als eigenständiger Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu untersuchen. Als zentrale Begriffe wurden in der Untersuchung «Bildung» und «Medium/Medien» gewählt, sowie «Spezifika von Medienbildung» in Abgrenzung oder Vereinnahmung der jeweiligen Bildungsbegriffe. Es handelt sich dabei um eine Untersuchung der Beiträge der vier Autoren zur Debatte um die Definition relevanter Phänomene einerseits und andererseits um die immer wieder neue Aushandlung der Begriffe im Sinne lebhafter Wissenschaft. Ziel der Arbeit ist die Analyse der Verbindung zwischen den Begrifflichkeiten «Medien» und «Bildung» zur «Medienbildung» und der darin auffindbaren argumentativen und begrifflichen Strukturen.

Medienbildung – Attempts of constituting within the philosophy of education

Abstract

This article intends the presentation of the results of an analysis, discussing four positions in the discourse regarding the phenomenon of «Medienbildung». To this purpose the theories of Dieter Spanhel, Norbert Meder, Winfried Marotzki and Werner Sesink are compared concerning the idioms that are used in the debate about media education and defining «Bildung», «Media» and the specifics of «Medienbildung». The four educational scientists and philosophers have contributed to the lively debate in defining the phenomenon and in keeping alive the discourse about its foundation and central definitions. All four authors refer to the modern discourse about information technology and its impact on and consequences for education in theory and practice. The attempt is to find out how the modern discussion refers to classical theories of «Bildung» as well as modern media theories and in what ways the authors argue this connection.

Anbindungen

Der Diskurs um Medienbildung ist angesichts der Entwicklungen moderner Kommunikations- und Informationstechnologie und der damit einher gehenden Beteiligung nicht nur pädagogischer, sondern auch politischer und ökonomischer Akteure zu einem breiten Phänomen geworden. Sich darin dem Aufsuchen «einheimischer Begriffe» (Meder 2007, 55) zu widmen erscheint aufgrund der Materialdichte und Vielfalt der Autoren als ambitioniertes Projekt. Der vorliegende Artikel präsentiert die Ergebnisse einer Analyse, welche sich diesem Vorhaben – zumindest bezogen auf einen Teildiskurs innerhalb der allgemeinen Erziehungswissenschaft – widmete. Dabei geht es weniger um eine Klassifizierung des Medienbildungsbegriffs, wie sie Jörissen vornimmt (Jörissen 2011), sondern um die Beleuchtung einzelner Positionen innerhalb der Medienpädagogik als akademische Disziplin.

Gemeint ist die lebhafte Debatte innerhalb eines Kreises von Erziehungswissenschaftlern, die einerseits in der Allgemeinen Pädagogik und Bildungsphilosophie ihre Wurzeln haben, sich andererseits davon ausgehend mit modernen medialen Phänomenen, wie Computertechnologie und -technik und Internet beschäftigten. Namentlich sind damit Dieter Spanhel, Norbert Meder, Winfried Marotzki und Werner Sesink gemeint¹. Alle vier Autoren leisten ihren Beitrag zu einer theoretischen Grundlegung der Medienpädagogik von den 80er Jahren bis heute. Besonders die Mitgliedschaft der untersuchten Autoren im sog. «Theorie-Forum» (Fromme und Sesink 2008, 7) und Publikation in und Herausgabe von Formaten, die als Schauplatz der Diskussion um die «grundsätzlichen Theoriediskurse und Reflexionen» (ebd., 8) dienten (s. u. a. Sesink et al. 2007; Fromme und Sesink 2008; Gross et al. 2008; Grell et al. 2010; Fromme et al. 2011; Marotzki und Meder 2014) waren Auswahlkriterien für die Berücksichtigung in der Analyse.

In einem grösseren Zusammenhang gesehen ist dieser Teildiskurs ein Aspekt der Grundsatzdebatte um die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung innerhalb der Medienpädagogik (siehe Zusammenfassend Schorb 2009). Diese entzündete sich im Rahmen der Etablierung der Medienpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Es kristallisierten sich zwei Grundbegriffe heraus: «Medienbildung» und «Medienkompetenz». Ein Ausschnitt der lebhaften Debatte und Bemühungen um die Etablierung von Begrifflichkeiten ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Besonders interessant ist die Diversität der untersuchten Positionen, welche aufgrund der gemeinsamen – wissenschaftlich-philosophischen – Herkunft und Positionierung der vier Theoretiker in der Kontroverse nicht in dieser Intensität zu erwarten gewesen wäre.

1 Sie alle hatten Lehrstühle der allgemeinen Erziehungswissenschaft inne, widmeten sich der Bildungsphilosophie und insbesondere dem dargestellten Diskurs. Aus diesem Grund wurde im Titel plakativ die allgemeine Erziehungswissenschaft genannt, auch wenn hier einschränkend hinzuzufügen ist, dass diese natürlich ebenso andere Diskurse umfasst.

Die Auswahl der Autoren erfolgte bewusst aufgrund ihrer Schwerpunkte, die sich als bildungsphilosophische Auslotungen der Wirkungen und Konsequenzen der Entwicklungen moderner Kommunikations- und Informationstechnologien für Bildung grob zusammenfassen liessen. Sie begeben sich in einen Diskurs um die Konstituierung der Disziplin mit eigenständigen Fragestellungen. «Bildung» und ihre Definition ist dabei ein Schlüsselbegriff, seine Definition ist essentiell um das Verständnis von «Medienbildung» im angesprochenen Teildiskurs zu rekonstruieren. Eine Analyse des Diskurses um Medienbildung wird ebenfalls von Jörissen durchgeführt. Seine Untersuchung ist allerdings auf einer breiteren Ebene angesiedelt. Er berücksichtigt den politischen und praktischen Diskurs und stellt ihn neben jenen der qualitativen Bildungsforschung. Er definiert Bildung als «qualitativ-empirisch rekonstruierbare[n] Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen» (Jörissen 2011, 213). Diese Spezifikation repräsentiert lediglich eine der vier in dieser Arbeit diskutierten Konzepte des Medienbildungsbegriffs, nämlich jene Marotzkis, was der Tatsache geschuldet ist, dass Jörissen und Marotzki eng zusammenarbeiteten².

Bei der systematisch-komparativen Analyse stehen die Begriffe «Bildung» und «Medien» im Fokus. Zur Begriffsanalyse tritt eine Untersuchung der argumentativen Verbindungen zwischen den beiden Begriffen, um letztendlich zur «Medienbildung» als zentralem Gesichtspunkt zu kommen. Dabei kann es nicht das Ziel sein, die Positionen um ihr Eigenrecht zu bringen und aufgrund von Gemeinsamkeiten auf eine daraus resultierende Medienbildungstheorie zu schliessen. Die Analyse führt abschliessend die Engführung auf zentrale Begrifflichkeiten über eine Rekontextualisierung zurück in ihren Bedeutungszusammenhang, um der Vielstimmigkeit des Phänomens Rechnung zu tragen.

Vorgehensweise

Die Darstellung der vier Theorien, sowie der systematische Vergleich folgten den Ausführungen zur hermeneutischen Methode nach Rittelmeyer und Parmentier (2001, 41). Dabei wurden die elf methodologischen Grunderkenntnisse nach Klafki (2001), berücksichtigt. Vor allem der hermeneutische Zirkel, die Analyse von Begrifflichkeiten und ihrer Verwendung, sowie die Einbeziehung von «Gegenspielern» sind hervorzuheben.

Die Ermittlung der Kriterien erfolgte aus zwei explizierten (Vor-)Annahmen, die sich bei der Beobachtung des Diskurses ergaben. Sie wurden an der Literatur einer Revision unterzogen. Die erste zentrale Prämisse ist, dass die Autoren mit einander im Diskurs stehen und um sich gegenseitig verständlich zu bleiben, die verwendeten Begrifflichkeiten explizieren und zur Disposition stellen. Zweitens wird davon ausgegangen, dass die Argumentationslinien zwischen «Bildung» und «Medium/Medien»

2 U. a. Jörissen und Marotzki 2008, 2009, 2010.

trotz der unterschiedlichen Stossrichtungen und Herangehensweisen eine Vergleichbarkeit aufweisen. Diese beiden zentralen Hypothesen bilden die Voraussetzung für das Projekt eines systematischen Vergleichs. Die «Frage nach der Bedeutung einzelner Worte und Formen» (Klafki 2001, 138) wird dabei in den Fokus gerückt und zum Leitmotiv der Analyse erhoben. Die Frage danach, wie mit Begrifflichkeiten operiert wird, und welche argumentativen Verbindungen sich dabei auffinden lassen, um im systematischen Vergleich Anhaltspunkte zu haben, wird als zentrales Erkenntnisinteresse ausgewiesen. Im Sinne der Einbeziehung der «jeweiligen Gegenspieler in die Interpretation» (Klafki 2001, 140) könnte in dieser Untersuchung – im gemeinsamen Bemühen der vier Autoren um die Konstitution von Schlüsselbegriffen – auch von «Mitspielern» gesprochen werden. Klafkis Ansicht, dass Texte im pädagogischen Kontext (und nicht nur dort) oft Ausdruck einer bestimmten Position in einem bestimmten streitigen Zusammenhang sind (Klafki 2001, 140), wird grundlegend in die Analyse mit aufgenommen und ist zentrales Merkmal der Auseinandersetzung mit den Texten. Spanhel, Meder, Marotzki und Sesink beziehen jeweils Stellung zu derselben Sache – der theoretischen Grundlegung der Medienbildung aus der Perspektive allgemeiner Erziehungswissenschaft – und erläutern ihre Positionen mittels Publikationen, welche Gegenstand der Analyse sind. Es wird nicht von einzelnen Texten ausgegangen, sondern nach zentralen Aussagen und Schlüsselbegriffen und deren Bedeutungsgehalt in Hinblick auf die nachfolgende Analyse gesucht. Dabei ist die syntaktische Analyse ebenso gegeben, wie der Nachvollzug der «gedankliche[n] Gliederung» (Klafki 2001, 143).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, welche sich in die oben beschriebenen Begriffe gliedert: Erstens «Medien/Medium» und zweitens «Bildung». Im Sinne des systematischen Vergleichs wurde drittens auf «Verbindungen zwischen Bildung und Medien» eingegangen, um die vereinzelt Begrifflichkeiten wieder in ihre theoretischen Zusammenhänge zu betten und die einzelnen Positionen und die darin entwickelten Spezifika von Medienbildung darzustellen. Im Laufe der Bearbeitung der Quellen wurde es notwendig, diese ursprünglich bewusst offen gehaltenen Kategorien – im Sinne des hermeneutischen Zirkels – durch zusätzliche Fragen zu konkretisieren. Es entwickelten sich dabei mehrere Leitfragen, welche hier zusammengefasst dargestellt werden.

Zu den begrifflichen Kategorien «Medien/Medium» und «Bildung» waren folgende Fragestellungen leitend:

- Welche theoretischen Konzepte werden von den jeweiligen Autoren zur Definition des Medien- und Bildungsbegriffes herangezogen?
- Was sind zentrale Aspekte des Medienbegriffs und des Bildungsbegriffs in den jeweiligen Theorien?

Zur dritten Kategorie «Verbindungen zwischen Bildung und Medien» ergab sich eine Zweiteilung:

- Erstens wird danach gefragt, wie sich das Verhältnis von Bildung und Medien in den unterschiedlichen Konzeptionen konstituiert und welche Positionen die Autoren dabei einnehmen (also blicken sie aus der pädagogischen Perspektive auf Medien, gehen sie eher analytisch vor, oder positionieren sie sich in der Medientheorie und diskutieren sie deren Einfluss auf pädagogische Fragestellungen, etc.)
- Zweitens interessiert in diesem Zusammenhang auch, welche Spezifika von Medienbildung sich – in Abgrenzung von oder in Vereinnahmung des Bildungsbegriffes – auffinden lassen. Dies wurde wieder mit der Suche nach gemeinsamen Begrifflichkeiten und der Analyse ihrer unterschiedlichen Besetzung in den vier Theorien geleistet.

Die Darstellung der vier Theorien wird im Rahmen dieses Artikels aus Platzgründen verkürzt und in die Präsentation der Ergebnisse eingebettet – auch um Redundanzen zu vermeiden. Es sei dabei angemerkt, dass auch im Zuge der Konzentration auf die Schlüsselbegriffe Bildung, Medien und Medienbildung und die darauf gerichtete Begriffsarbeit schon selektiert wurde.

Ergebnisse

Als Prolegomenon ist hier zu sagen, dass der deskriptive Zugang ein Mittel ist, die Analyse auf die zentrale Punkte der Theorien zu lenken, ohne die Individualität der einzelnen Positionen zu verschleiern, da die Selektion und zielgerichtete Fragestellung schon interpretierend in den Diskurs eingreift. Es konnte gezeigt werden, dass die unterschiedlichen Ansätze insofern vergleichbar sind, als sie ähnliche theoretische Bezugspunkte aufweisen, was Referenzautoren aber auch analoge Begrifflichkeiten betrifft. Medienbildung lässt sich nach der Untersuchung nicht leichter fassen, dennoch konnten wichtige Gemeinsamkeiten des Diskurses festgestellt und als Schlüsselbegriffe akzentuiert werden.

Im Folgenden wird die Analyse nachgezeichnet, dabei sollen und einzelne Aspekte vertiefend veranschaulicht werden.

Medienbegriff

Als erster Schlüsselbegriff wurden unterschiedliche Ausprägungen von «Medien», bzw. «Medium» aufgezeigt. Die Analyse gliedert sich in drei Schritte: Erstens «die Medien – das Medium» als Zusammenschau der allgemeinen Definitionen in Anlehnung an die in den Theorien entwickelten Medienbegriffe. Zweitens geht es um «Sprache und Kultur» als mediale Phänomene, die in allen vier Positionen verhandelt werden.

Drittens wird via «Neue Medien – Computer – Virtuelle Welten» die Diskussion eröffnet, welche Rolle moderne Technik und ihre medialen Ausprägungen für die hier diskutierten Medienbegriffe und in Folge für die unterschiedlichen Konzeptionen von Medienbildung spielen.

Zur Bestimmung des Medienbegriffs verweisen Meder, Sesink und Marotzki auf McLuhans Medientheorie. Das ist insofern interessant, als sich nur Meder intensiver damit beschäftigt (Meder 2004, 47), während sich die anderen auf kurze Umriss und Referenzen auf McLuhan zur Verortung ihres Medienbegriffs beschränken. Ähnlich verhält es sich bei Meder und Spanhel mit dem Systembegriff Luhmanns. Spanhel verweist in der Begriffsbestimmung, aber auch in der Stellungnahme zu seinem Forschungszugang auf Luhmann (Spanhel 2002, 51; Spanhel 2006, 21 u. a.), während Meder sich mit dessen Theorie im Detail auseinandersetzt und diese begründend in seine bildungstheoretischen Ausführungen übernimmt (Meder 2001, 69). Bei Marotzki findet sich kein expliziter Medienbegriff, denn dieser geht in der strukturalen Analyse auf. (Jörissen und Marotzki 2008a, 57). Medien sind für ihn nicht Abstraktionen, sondern Konkretionen menschlichen Medienhandelns, welche er über den Begriff der Artikulation (Marotzki und Jörissen 2008a; 2009, 38; 2010, 27) definiert.

Neben oben referierten Gemeinsamkeiten lassen sich in den vier Konzeptionen von Medienbildung Unterschiede sowohl in den Definitionen, als auch darin auffinden, was sie mit ihrem Bestreben zur Begriffsdefinition bezwecken. So konnte beispielsweise aufgezeigt werden, dass Meder und Sesink sich zum Ziel setzen, eine pädagogische Medientheorie zu entwickeln. Dabei bezieht sich Meder auf die Sprachspieltheorie Wittgensteins (Meder 2004, 21) und arbeitet vor allem am Verständnis des Computers als Medium (Meder 2004, 97; 2015, 3ff), während Sesink Bildung ins Zentrum der medialen Entwicklung in der Moderne stellt (Sesink 2004, 147ff). Marotzki arbeitet hingegen eine Analysemethode heraus, um Bildungsprozesse nachzuvollziehen und in einem weiteren Schritt auch auf die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung zu untersuchen (Marotzki 2004; 2007a). Spanhels Zugang und Ziel ist die Entwicklung einer Medienerziehung, für welche er keine eigenständige Medientheorie benötigt, sondern unterschiedliche Ansätze diskutiert, um den Begriff der Medien für seine Zwecke zu klären (Spanhel 2006, 61fff).

Eng mit den Begriffsbestimmungen zu «Medien» verbunden ist die Beziehung von «Sprache» und «Kultur» in ihrer Bedeutung für Bildung. Hier fanden sich Gemeinsamkeiten zwischen Meder und Marotzki, welche auch mit Spanhels Theorie in Beziehung gesetzt werden können. Medien stehen für Spanhel mit Kultur via Sprache im Austausch (Spanhel 2006, 69; 2005, 98; 2007, 40); ein Element, welches auch Meder aufgreift, wenn er auf Kultur als Differenz eingeht (Meder 2007, 63; 2011, 70). In Spanhels Verständnis ermöglicht Sprache als Meta-Medium Reflexion auf mediale Sinn-erzeugung an welcher sie selbst beteiligt ist. (Spanhel 2003, 100; 2007, 37). Meders Medientheorie basiert auf der Sprachlichkeit menschlicher Existenz (Meder 2007,

63), jedoch entfaltet er eine eigenständige Theorie der «Sprachspiele» als Aushandlungsprozesse³. Marotzki bezieht sich nicht auf Sprache im Allgemeinen, sondern auf konkrete Artikulation⁴ (Marotzki und Jörissen 2008a, 58; Jörissen und Marotzki 2009, 38; Marotzki und Jörissen 2010, 27), als Ausprägungen medialer Darstellung in Bezug auf Bildungsprozesse. Die Verhandlung kulturell bedeutsamer Inhalte und die Selbstdarstellung finden – hier stimmt er mit den anderen drei Autoren überein – medial vermittelt statt. Sprache als Mittel zur Meta-Kommunikation, welche im Sinne einer reflexiv auf die Lebensvollzüge gerichteten Bildung essentiell ist, findet sich folglich bei Meder, Marotzki und Spanhel. Zur Rolle der Sprache ist noch auf eine Differenz zwischen Meder und Sesink hinzuweisen, denn beide verweisen auf sprachliche Dimensionen der Technik, bzw. auf Sprachlichkeit der Technik. Dieses Verhältnis wird jedoch sehr unterschiedlich argumentiert. Meder beschreibt den Computer *als* sprachliches Medium, bzw. als auf Sprache reflektierendes Medium (Meder 2015, 4), während Sesink den sprachlichen Charakter der Technik anders fasst. Für ihn ist Sprache das Medium des Geltungsanspruchs als «Begegnungsort von Subjekt und Objekt» (Sesink 2014, 35). Ähnlich wie bei Meder wird Sprache als Verweisungszusammenhang auf eine äussere (und damit nie ganz fassbare) Realität gesehen.⁵ Die Computersprache hat einen vorschreibenden Charakter und ist Ausdruck des Bestrebens nach Autonomie, also Unabhängigkeit von externen Imperativen. Der Bezug zur Welt wird über Nützlichkeit (wieder-)hergestellt.

Sprache als Ausdrucksform sowie als reflexives Moment konnte als ein zentraler Gedanke identifiziert werden. Alle vier Autoren gewahren kulturelle Veränderungen, die unter anderem durch neue mediale Formen vorangetrieben, oder sogar ausgelöst werden.

In Bezug auf «Neue Medien», bzw. «das Neue Medium» zeigten sich mehr Differenzen als Gemeinsamkeiten. Die Referenz auf Computer und Internet als Informations- und Kommunikationsmedien findet sich bei allen vier Autoren, allerdings in sehr unterschiedlicher Ausprägung. Spanhel diskutiert die Auswirkungen technischer Entwicklung für die Pädagogik (Spanhel 2006, 102ff). Seine Theorie der Medienerziehung ist ein Antwortversuch auf die vielfältigen Problemlagen, die er in der modernen Medienentwicklung diagnostiziert. Das Internet und seine vielfältigen – positiv konnotierten – Möglichkeiten spielen bei Meder und Marotzki eine bedeutende Rolle. Marotzki beschreibt das Internet als einen Raum, der neben Kommunikation auch in verstärktem Masse kulturelle, soziale, sowie gesellschaftliche Partizipation

3 Sprache als Raum repräsentiert alle möglichen Formen von Bedeutungen und durch die Verhandlung der innerhalb bestimmter Kulturen bedeutsamer Zeichen werden bestimmte Variationen in den Vordergrund gerückt. Sie nehmen Einfluss auf individuelle Sprachräume und deren Struktur. (Meder 2007, 61)

4 Sie finden auf drei Ebenen statt, nämlich der präreflexiven leiblichen, der narrativen und der metareflexiven. Sprache spielt einerseits als Ausdrucksmittel, andererseits in distanzierender Bezugnahme auf den medialen Ausdruck eine Rolle. (Jörissen und Marotzki 2009, 39)

5 Das heisst, die »natürlichen Sprachen« sind durch die Suche nach den richtigen Worten gekennzeichnet, Sesink stellt sie auch den formalen Sprachen gegenüber (Sesink 2014, 35).

ermöglicht (Marotzki 2000, 255). Er reflektiert auf Chancen, die sich den Individuen durch neue Formen der Kommunikation und Informationsgewinnung – vor allem in Bezug auf die Mitgestaltung ihrer Lebenswelt und die eigene Identitätskonstruktion – bieten (Marotzki 2000, 137f; 2009, 153). Marotzki spezifiziert, anders als Spanhel, die Rolle der Pädagogik nicht als präventives, deconditionierendes Eingreifen in den überfordernden Sozialisationsprozess, sondern richtet den Blick quasi immanent auf die Bildungsprozesse innerhalb der medialen Praxis (Marotzki 2000, 255).

Sesink stellt die Frage nach den Konsequenzen des modernen Medienwandels für das Menschenbild an sich (Sesink 2008a, 409). Für Meder steht die Grammatik der Sprachspiele im Zentrum, welche sich auch im Computer als sprachliches Medium zeigen lässt (Meder 2004, 165f). Beide Autoren diskutieren die Umkehrung der Zweck-Mittel-Relation. Meder definiert den Computer als «Problemlösungsautomaten» (Meder 2015, 3) für komplexe, sprachlich vermittelte Problemstellungen, die in der virtuellen Maschine wiederum sprachlich reflektiert und zurückgeworfen werden. Aus im virtuellen Prozess gefundenen Lösungen resultieren immer neue Problemlagen. Die Darstellbarkeit am Computer wird zum zentralen Gütekriterium der Fragestellungen: der Automat wird vom Mittel zur Problemlösung zum Zweck der Problemfindung erhoben. (Meder 2008b, 228) Sesink rekurriert auch auf die Idee des Computers als universelle Maschine, deren Anwendungsgebiete beinahe unerschöpflich scheinen, womit sich weniger die Frage nach den geeigneten Mitteln für bestimmte Handlungen und Prozesse stellt, als jene danach, wie diese Möglichkeiten ausgeschöpft werden können. Der Computer fordert somit geradezu die Suche nach Zwecken innerhalb der Räume an Möglichkeiten, die er selbst eröffnet und formt (Sesink 2008b, 15). An dieser Stelle wird eine Gemeinsamkeit mit Meders Problemlösmaschine offenkundig.

Wie gezeigt werden konnte, sind die Positionen der Autoren in Bezug auf «Neue Medien», «Computer» und «Virtuelle Welten» different, was zu einem regen Austausch und auch zu Kontroversen führt. Nichtsdestotrotz lassen sich auch in dieser Diskussion gemeinsame Schlüsselbegriffe auffinden, anhand derer der Diskurs darstellbar wird.

Durch die enge Verbindung zwischen Medien und Kultur lassen sich aus den verschiedenen Blickwinkeln Konsequenzen für die Pädagogik erahnen. Im nächsten Punkt sollen Referenzen auf den Bildungsbegriff diskutiert werden, um im Anschluss daran die Verbindungslinien der beiden Begriffskomplexe nachvollziehbar zu machen.

Bildungsbegriff

Die Untersuchung des Bildungsbegriffs zeigt die gemeinsame Herkunft der vier Autoren auf. Alle vier definieren Bildung als Transformation des «Selbst- und Weltverhältnisses», was als gemeinsame Basis angesehen werden kann. Dabei beziehen sie sich auf Klafki (Spanhel 2006, 188), Humboldt (Meder 2011, 68), Kant (Marotzki 2004, 364, Sesink 2007a, 80) und Hegel (Sesink 2008b, 22). Als weiterer Schlüsselgedanke konnte die mediale Vermitteltheit von Bildung herausgearbeitet werden. In den vier Theorien wurden darüber hinaus «Bildungsideale, Visionen und Ziele», im Sinne normativer Zuschreibungen an den Bildungsbegriff, identifiziert.

Meder, Spanhel und Marotzki definieren das Bildungsverhältnis sehr ähnlich. Bei allen dreien kommt zusätzlich zum Selbst- und Weltverhältnis noch die mediale Dimension hinzu. Spanhel spricht von einer medial vermittelten «Erschließung von Mensch und Welt» (Spanhel 2006, 188), und auch Meder erweitert das für ihn dreifach Bildungsverhältnis – zu sich selbst, den anderen und den Sachen in der Welt – um dessen Vermittlung im Medium (Meder 2007, 67). Für Marotzki stellt sich das Bildungsverhältnis als Aufbau von Orientierungswissen dar (Marotzki 2004). Diese Form von Wissen verhält sich reflexiv zu neuen Informationen und integriert diese in das Selbst- und Weltverhältnis. Er beschreibt mithin den Bildungsprozess ähnlich wie Meder, wenn er die Aktualisierung des Selbst im Bildungsprozesses in den Mittelpunkt rückt (Marotzki 2007a, 132). Bei Sesink findet sich die Bezeichnung von Bildung als gestaltendes Verhältnis zu sich selbst und zur Welt (Sesink 2007b, 105) ebenso. Ausser dieser Konnotation weist seine Theorie aber keine Ähnlichkeiten mit den anderen auf, denn sein Bildungsverständnis leitet sich aus einer anderen theoretischen Bezugstheorie her. Sesink geht auf Kant und Hegel und den von den beiden in unterschiedlicher Ausprägung entwickelten Begriff der «Einbildungskraft» – wie er bei Žižek diskutiert wird – zurück (Sesink 2007a, 80ff; 2008b, 20ff). Dabei wird ein starkes Subjekt einer Welt der Objekte gegenübergestellt, welche es sich durch Einbildung zu Eigen macht. Bildung vollzieht sich im Modus der Aneignung und Kritik. Menschen sind in diesem Verständnis weniger im Modus eines Austauschs mit der Welt – oder im Bemühen um eine Harmonisierung des Verhältnisses, wie Spanhel meint – als in einem der Bemächtigung, Destruktion und Umformung nach der eigenen Ordnung. Das hat weitreichende Konsequenzen und führte unter anderem zur Entwicklung technischer Möglichkeiten in der Moderne (Sesink 2007b, 114). Dieser Gedanke einer in Auflösung befindlichen Welt taucht auch bei Meder und Marotzki auf, allerdings verstanden als Chance auf neue Bildungsmöglichkeiten. Auch Sesink versucht die positive Wende: Über die Idee der Wiedergutmachung (Sesink 2007a, 88) soll das destruktive Verhältnis wieder ins Lot gebracht werden.

Die Aussage «*Bildung ist medial vermittelt*» liesse sich an allen vier Theorien explizieren. Spanhel, Marotzki und Meder stellen Medien vermittelnd in den sozialen, bzw. kulturellen Prozess der Bildung. Bei Spanhel sind diese dann eine systemische

Einheit im Kontext anderer Sinnsysteme, also auch z. B. der Erziehung. Zudem definiert er Medienbildung als in der Sprache als Metamedium – also Inhalte nicht nur vermittelndes, sondern ausserdem transzendierendes – realisiert. Bei Meder findet man Bildung als doppelte Reflexion im Bildungsraum sprachlicher Vermittlung. Aus der medialen Vermitteltheit von Bildung ist Sprache nicht wegzudenken, was auch bei Marotzki zum Ausdruck kommt. In der meta-reflexiven Zone der Artikulation – also im Nach-Denken über einen Sachverhalt und seine Darstellung – ergibt sich die Relevanz für Bildungsprozesse. Diese sind für Meder und Marotzki durch Distanzierung im Sinne einer reflektierenden Bezugnahme gekennzeichnet. Zu Spanhel ergeben sich allerdings Differenzen, denn während dieser auf die Wechselbeziehungen von Bildung und Medien fokussiert, analysiert Marotzki einzelne Aspekte medialer Phänomene – speziell das Internet und Virtualität – bezüglich ihres Bildungswerts.

Aufgrund der Tatsache, dass Sesinks Mediendefinition schon von jenen Meders, Spanhels und Marotzkis abweicht, ist es naheliegend, dass auch in der Art und Weise, wie er eine Verbindung zwischen Bildung und ihrer medialen Vermittlung herstellt, ein Unterschied besteht. Das neue Medium als Möglichkeitsraum steht für ihn im Zentrum. Er ist gleichzeitig Ort der Verhandlung und Überschreitung. Folglich ist er im selben Moment Schauplatz von Bildung und ihr Produkt. Das Medium befindet sich für ihn nicht wie bei den anderen vier Autoren in einer vermittelnden Zwischenposition. Bildung ist für Sesink an sich mediale Vermittlung, weil sie selbst die Möglichkeiten schafft, sich kritisch zur Welt zu verhalten und somit eine eigene Weltordnung zu schaffen. Damit ist sie im Medium verwirklicht. Ihr Ausdruck ist die selbstbestimmte Autorenschaft der Menschen.

Der Bildungsbegriff kommt bei allen vier Autoren nicht ohne eine Zielkategorie aus, was als normative Perspektive, also «Bildungsideale, Visionen und Ziele» aufgegriffen wird. Damit ist die Formulierung eines Ideals oder eines Ziels des Bildungsprozesses in den analysierten theoretischen Konzeptionen gemeint. Meder, Spanhel und Marotzki beziehen sich jeweils auf Merkmale in Individuen, welche idealiter erreicht werden können, während Sesink das Ideal nicht in den sich bildenden Personen, sondern in den Voraussetzungen für Bildung im medialen Raum verortet.

Spanhel formuliert an sich eine «normative Ausrichtung der Medienerziehung» (Spanhel 2006, 183), welche sich einerseits an den «Normen und Werten der Gesellschaft» orientiert, andererseits an der Verhandlung ihrer eigenen Ziele als sogenannte «Pädagogische Identität» (Spanhel 2014, 142) mitwirkt. Medienbildung wird zusammengefasst als das Ergebnis von Mediensozialisation und Medienerziehung und der darin erworbenen Medienkompetenzen hin zu «moralischer und intellektueller Autonomie» mit dem generellen Ziel «Menschlicher Freiheit» (Spanhel 2006, 50f).

Meders Figur des «Sprachspielers» (Meder 2004, 157ff) ist – neben einer differenzierten Medientheorie – auch ein Bildungsideal. Im Unterschied zu Spanhel formuliert er keine Kompetenzen und auch keine Erziehungstheorie. Der Sprachspieler

verkörpert jene Fähigkeiten, die in der Postmoderne gebraucht werden, wenn z. B. das homogene, ausgeglichene Subjekt aufbricht in ein Management von Teilidentitäten, oder Arbeitsprozesse via Rationalisierung in kleinste Teilchen zerlegt werden (Meder 2004, 170). Im Gegensatz zu Spanhel sind für Meder auch die gesellschaftlichen Normen und Werte Sprachspiele, die es zu durchschauen gilt.

In Anlehnung an den Modernediskurs beschäftigt sich auch Marotzki mit «Krisentypen» (Jörissen und Marotzki 2009, 16). Sie bestehen in der Auflösung der gesellschaftlichen und kulturellen Verbindlichkeiten, die auch bei Meder und Spanhel eine Rolle spielen. Die Bildungsaufgabe ist der Umgang mit der Unbestimmtheit, welche über «Tentativität» (ebd., 19f) erreicht wird. So bezeichnet Marotzki die Fähigkeit, in unbekannten Situationen über Orientierungswissen handlungsfähig zu bleiben und die Leerstellen aktiv für die individuelle Entwicklung zu nutzen. In dieser «neuen Subjektivität» lassen sich Ähnlichkeiten zu Meders Sprachspieler erkennen.

Sesink unterscheidet zwischen drei Bildungsidealen: Erstens dem Ideal der Kritik, welches der Bildung immanent ist (Sesink 2014, 27) und durch seine zersetzende Kraft mitunter zur Bedrohung wird. Zweitens die vollkommene Einbildungskraft als Idee absoluter Autonomie, ein Ideal, das – wie Sesink selbst einräumt – nicht realisierbar ist (Sesink 2007a, 90). Als drittes formuliert er das Bildungsideal der poietischen Technik, die sich in die menschlichen Zusammenhänge wieder eingliedert, die Formalisierung durch ihre Nützlichkeit sowie ihren Lebensweltbezug rematerialisiert und darüber hinaus zum Fortschritt menschlicher Entwicklung beiträgt (Sesink 2004, 96f). Ihr Beitrag besteht im Raum, den die Technik für Bildung freigibt. Somit ist nicht ein erreichter Zustand, sondern die Eröffnung von Möglichkeiten das eigentliche Ideal. Mit Marotzki könnte eine konkrete Ausformung dieser räumlichen Möglichkeitsschaffung aufgezeigt werden, wenn er nämlich das Internet als Handlungsraum fasst, welchem die eigene Kritik und Überschreitung schon inhärent ist (Marotzki 2000, 255).

Neben allgemeine Charakterisierungen der Bildung als Verhältnis und dessen mediale Vermitteltheit tritt noch das gemeinsame Element der normativen Kategorie, welche ein Ideal oder Ziel formuliert, worauf die Bildung hin steuert/steuern soll. Nachdem nun dargestellt wurde, in welchen Horizonten der Medien- und Bildungsbegriff definiert wird, sollen in einem weiteren Schritt argumentative Verbindungen zwischen den beiden Begriffen erfasst und als letztes auch Spezifika von Medienbildung – im Sinne einheimischer Begriffe – identifiziert werden.

Verbindungen zwischen Bildung und Medien

In diesem Kapitel soll sowohl die in den vier Theorien betonte mediale Vermitteltheit von Bildung in den Fokus rücken, als auch Argumentationslinien kontrastierend vor dem Hintergrund der vier Medienbildungstheorien dargestellt werden. Dabei stehen

die Rekontextualisierung der für die Analyse vereinzelter Begrifflichkeiten und die Bestimmungen von Medienbildung im Zentrum.

Für den systematischen Vergleich war es bereichernd, auf die Fragerichtungen, bzw. die unterschiedlichen theoretischen Hintergründe der Autoren zu blicken. Im Interesse der Rekontextualisierung wurden über die Fragestellung der Verbindung zwischen Bildung und Medien einzelne Aspekte herausgegriffen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit ausgewählten Gesichtspunkten der Theorien der anderen Autoren eingegangen. Dabei wurden erstens die bei Spanhel, Meder und Marotzki aufgeworfenen Problematiken der Integration technischer Möglichkeiten in Lernprozessen beleuchtet und danach gefragt, welche Möglichkeiten und Konsequenzen die drei Autoren identifizieren. Auch die Aspekte «Medialer Raum» und «Mediale Sozialität» wurden beleuchtet. Obwohl die Diskussion dieser Verbindungen für die hier dargestellte Untersuchung sehr fruchtbar waren, sind im Zusammenhang dieses Artikels, welcher auf die Konstitutionsproblematik blickt und daher die zentralen Begrifflichkeiten im Fokus hat, die einzelnen Ausführungen in mancher Hinsicht in ihrer Darstellung zu umfangreich, und zudem in ihrer Detaildichte nicht darstellbar. Aus diesem Grund wird hier nur auf die Analyse in der Arbeit verwiesen.

Es ist im Anschluss an Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Begriffsdefinitionen von «Bildung» und «Medien» und ihrer Verbindungen abschliessend die Frage zu klären, was Medienbildung nun im Sinne einer eigenständigen Begriffsdefinition ausmacht. Dabei wurde wieder die Frage gestellt, um welche Schlüsselbegriffe sich der Diskurs gruppiert und wie die Autoren dazu Position beziehen.

Spezifika von Medienbildung

Nachdem die Definitionen der beiden Komponenten des Begriffs, nämlich «Medien» und «Bildung» dargestellt und diskutiert wurden, soll nun darauf eingegangen werden, welche Schlüsselbegriffe als einheimische Begriffe des betrachteten Teildiskurses ausgemacht werden können. Aus den Bestimmungen von Medienbildung wurden drei zentrale Begriffe, nämlich «Kritik», «Autonomie» und «Handlungsfähigkeit», herausgegriffen und sollen je nach Theorie als Spezifikum von Bildung oder spezielle Bildung dargestellt werden.

«Kritik»

Der Begriff der Kritik ist für alle vier Autoren in ihrer Bestimmung des Bildungsbegriffs essentiell. Dabei verwenden nicht alle denselben Kritikbegriff. Es soll im Folgenden jedoch nicht um eine Diskussion der Kritikverständnisse gehen – was mit Sicherheit lohnend wäre – sondern darum, wie die Autoren Kritik in Beziehung zu Medienbildung positionieren.

Spanhel sieht in der Sprache als Meta-Medium auch das kritische Moment aufgehoben, welches die reflektierende Bezugnahme zu sich selbst, zu den sozialen Beziehungen und zur eigenen Rolle ermöglicht und gleichzeitig Mittel zu ihrem Ausdruck ist (Spanhel 2006, 82). Für Meder bieten die Sprachspiele die Möglichkeit ihrer eigenen Überschreitung, welche in der sprachlichen Reflexivität angelegt ist. Der Sprachspieler als Figur der ästhetisch-kreativen Kritik (Meder 2004, 261) innerhalb der Grammatiken ist mitunter ein Kontrapunkt zum vernünftigen, ganzheitlichen Subjekt, wie es Spanhel andenkt.

Bei Sesink ist Kritik das Prinzip der Bildung. Sie zerlegt die Sprache in kleinste Teilchen, deren letzte Konsequenz Bits in der Eigenschaft von «Atomen der Kritik» (Sesink 2008b, 27) sind. Kritik in Abstraktion von der Lebenswelt und ihren Bezügen und Kritik der Kritik zur Restitution der essentiellen Elemente der alten Ordnung in die neue sind zentrale Momente der Medienbildung in der Moderne.

Marotzki betont die soziale Komponente von Kritik (Marotzki 2000, 255). Dies könnte eine Gemeinsamkeit mit Spanhel sein, der sich jedoch nicht so sehr auf Partizipation bezieht, sondern auf die distanzierende Gegenüberstellung von Individuum und Medienhandeln (Spanhel 2003, 100). Für Marotzki ist ein Zentraler Punkt, dass Kritik auch in jenem Medium stattfindet, dessen Strukturen reflektiert werden (Marotzki 2000, 255). Am Beispiel der Netzkritik exemplifiziert er, dass vor allem die partizipative Beschaffenheit des Internet die Prüfung innewohnender Geltungsansprüche möglich macht. Die kreative Komponente und immanente Kritik könnten mit jener der Sprachspielerfigur Meders verglichen werden.

Kritik als Grundmoment von Bildung findet sich in Form des Hinterfragens von Gegebenheiten und der Reflexion hegemonialer Strukturen als ihre wichtigen Momente. Dies führt zur Frage nach der Rolle der Heranwachsenden im Bildungsprozess, welche im Folgenden über den Begriff der Autonomie diskutiert werden soll.

«Autonomie»

Autonomie ist ein weitläufiger Begriff welcher, wie zu zeigen sein wird, zugleich grosse Bedeutung für Bildung – und damit Medienbildung – aufweist.

Als Erziehungsziel und Ausprägungen von Medienbildung benennt Spanhel moralische und intellektuelle Autonomie als selbstständiges, vernünftiges und kritisches (Medien-)Handeln sowie seine Reflexion (Spanhel 2006, 51). Kontrastierend dazu beschreibt Meder die Korrelation zwischen Zwang und Freiheit im Bildungsprozess als Spannungsfeld zwischen Ich und Welt (Meder 2007, 58). Freiheit – oder Autonomie – ist für ihn in den sozialen Kontext eingebettet und somit sprachlich bestimmt. Bildung bewegt sich in diesem sprachlichen Raum der Ermöglichung und Überschreitung der (medialen) Gegebenheiten (Meder 2011, 78f). Das Bildungsideal des Sprachspielers ist insofern autonom, als er mit den Sprachspielen selbst spielen kann und

dadurch einen hohen Freiheitsgrad erreicht (Meder 2004, 260ff). Dabei wäre die von Spanhel betonte moralische Bildung selbst wieder ein Sprachspiel, welches es zu destruktuieren gälte.

Die Destruktionskraft von Sprache und darüber vermittelt von Bildung findet sich bei Sesink in ihrer schärfsten Ausprägung. In diesem Sinne ist Autonomie hier wörtlich gemeint und gleichzeitig als Erlösung aus der drohenden Auflösung. Einerseits ist die endgültige Autonomie in der leiblichen Welt nicht realisierbar, andererseits kann durch eine kritische Wendung auf die Kritik – und ein Innehalten – deren Zerstörungskraft verringert werden. Die Wiedergutmachung findet im Modus der Autonomie als neues Gesetz statt (Sesink 2004, 86). Medienbildung ist in diesem Zusammenhang die kritische Wendung, in Form von Reflexion auf die Entwicklung und die Rückbesinnung auf Weltbezüge im Kontrast zur Bemächtigung an der Natur. Im Vergleich zu Meders Figur des Sprachspielers müsste dieser also noch einen Schritt weiter gehen und nach der Destruktion und Neudefinition der Regeln sich auch mit der Nützlichkeit für die anderen Spielerinnen und Spieler auseinandersetzen.

Marotzki spricht in seiner Theorie der Medienbildung von «informationeller Selbstbestimmung» (Marotzki 2004b, 66), welche durch Individualisierung von Wissenskonstruktionsprozessen einerseits notwendig, andererseits möglich wird. Hier findet sich eine Vergleichbarkeit mit Spanhel, denn es geht um Wissen und darum, dass Medienbildung sich dazu in ein Verhältnis setzt. Marotzki bezieht sich auf Biographisierungsprozesse in der Moderne und betont, die Bedeutung sich in der sozial ausdifferenzierten, informationellen Welt zurechtfinden zu können. Trotz relativer Autonomie sieht Marotzki, ähnlich wie Meder, die Einzelnen zurückgebunden in ihre sozialen Kontexte. Für ihn ist dies auch, wie oben schon gezeigt wurde, im Bildungsprozess notwendig.

Autonomie verweist auf Eigenständigkeit, welche sich in Handlungen ausdrückt. Wie die Medienbildungstheorien im Einzelnen auf konkrete Handlungskontexte eingehen, soll Thema des nächsten Kapitels sein.

«Handlungsfähigkeit»

Medienbildung und Medienhandeln stehen in allen vier Konzepten in engem Zusammenhang, weshalb hier das Augenmerk auf diesem Aspekt von Medienbildung liegt.

Spanhel definiert Medienbildung über Verstehen, Erzeugen und Reflektieren medialer Botschaften, was die Handlungsdimension ins Zentrum stellt (Spanhel 2006, 58). Zusätzlich geht es ihm um eine aktive Beteiligung an der Entwicklung der Kultur über den Einsatz erworbener Medienkompetenzen. Medienerziehung überträgt somit die moralische und gesellschaftliche Aufgabe, in ihrem Hineinwachsen in die Gesellschaft, zusehends an die Heranwachsenden.

Hier liegt ein Vergleichspunkt mit Meders Sprachspieler, dessen Bestreben, sich an Sprachspielen zu beteiligen, erst in ihrer Kritik und Dekonstruktion (Meder 2004, 259) aufgeht. Damit differenziert sich Meders Medienbildungsbegriff gegenüber Spanhels. Ein weiterer Handlungsbezug findet sich bei Meder in der realen Handlungsdimension der Virtualität im Kontext der Simulation. Während virtuelle (Spiel-)Welten für Spanhel mitunter bildungshinderlich sein können, sieht Meder in ihnen einen neuen Lernraum.

Meders Gedanke der sozialen Aushandlung kulturell bedeutsamer Sachverhalte – die Teilhabe am gesellschaftlichen Sprachspiel – findet sich auch bei Marotzki wieder. Medienhandeln hat zwei Komponenten, einerseits die Identitätskonstruktion, andererseits die Teilhabe an kulturellen Aushandlungsprozessen. Beide erhalten durch die neuen Formen von Sozialität im Internet neue Möglichkeiten und Risiken. Artikulation ist für Marotzki die konkrete mediale Handlung. In der Analyse konnten Parallelen zwischen Marotzkis Konzept der virtuellen Identitätskonstruktion und Meders Sprachspieler gefunden werden.

Die Poiesis-Theorie Sesinks stützt sich auf die Konkretion menschlicher Sinnvollzüge und verweist somit auf reales Handeln. Die hier interpretierbare Handlungsfähigkeit ergibt sich aus einer kritischen, auf die Kritik gerichteten Bewegung, die eigenständiges Handeln möglich macht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Diskurs um Medienbildung «einheimische Begriffe» aufgefunden werden konnten. Diese in eine übergeordnete Konzeption der Medienbildung fassen zu wollen, würde den wissenschaftlichen Austausch, welcher die Disziplin, wie gezeigt werden konnte, lebendig hält, zum Verstummen bringen.

Ausblick

Fragt man nach der Konstitution einer wissenschaftlichen Disziplin, so sind Schlüsselbegriffe und zentrale Fragestellungen ebenso wichtig, wie der rege Austausch. Alle vier Autoren erörtern Phänomene moderner Medienentwicklung in Beziehung zum klassischen Bildungsbegriff und leiten daraus eine neue Medienbildung ab. Im Grunde prägen sie dabei keine neuen Begrifflichkeiten, sondern interpretieren schon bestehende im Kontext der Fragestellung, wie Pädagogik auf die Medienfrage reagieren könnte. Letztendlich geht es allen Autoren um die Frage, wie Handlungszusammenhänge beschrieben, angeregt und letztendlich zu einem bestimmten Ziel geführt werden können. Die Perspektive liegt darin, Möglichkeiten für Bildung aufzufinden und zugänglich zu machen. Dabei ist die (Weiter-)Entwicklung der ganzen Gesellschaft im Fokus. Medienbildung ist also nicht stille Beobachterin, denn ihre kritische Haltung hat Konsequenzen und richtet sich aktiv an Strukturen, deren Veränderung sie anregen möchte. Wie gezeigt werden konnte, ist die Eröffnung (neuer) Handlungsräume

im medialen und damit kulturellen Raum eine der prägendsten Zielkategorien der vier Theorien.

Medienbildung steht vor einer Herausforderung, die für Bildung im Allgemeinen prägend ist: Sie soll, ohne in der Lage zu sein Prognosen zu stellen, auf potentielle Herausforderungen in der Zukunft vorbereiten. Als Ausgangspunkt dient den vier Autoren eine kritische Zeitdiagnose, aus welcher sie Vermutungen über eine mögliche Entwicklung ableiten. Der Status quo bietet aber keine sichere Basis mehr für Ausgangspunkte, wie sich in der Verhandelbarkeit der Prämissen, welche durch fluide Begrifflichkeiten geprägt sind, zeigte. Die Lösung ist bei Spanhel, Meder, Marotzki und Sesink, Unbestimmtheit als Ausgangspunkt festzulegen. Die daraus generierten Konsequenzen für Wissen, Lehren, Lernen und persönliche wie gesellschaftliche Entwicklung bilden die Basis für eine in die Zukunft und auf Handlungsfähigkeit gerichtete Medienpädagogik.

Der Umgang mit Information und Wissen ist in Zeiten des Internet eine Frage, die nicht nur im Alltag bedeutsam ist, sondern der Erziehungswissenschaft mit Blick auf die Tradierung des Wissens, die Formen des Lernens und deren kulturelle Bedeutung eine neue Richtung gibt. Dabei ist es nicht nur wichtig, wie Spanhel und Marotzki die neuen Wissensformen und Handlungsräume in ihrer praktischen Anwendung zu beforschen, sondern auch, wie alle vier Autoren der Analyse vorführen, sich um die Begrifflichkeiten und deren Bedeutungen anzunehmen.

Im Sinne der Grundlagenforschung einer Disziplin, die sich so nahe am Puls der Zeit bewegt und deren Konstitution damit unabgeschlossen bleiben muss, um die Nähe zu ihrem primären Forschungsobjekt nicht einzubüssen, ist eine distanzierende Betrachtung des Diskurses darum umso wichtiger.

Literatur

- Fromme, Johannes, Stefan Iske, und Winfried Marotzki. Hrsg. 2011. *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*. Medienbildung und Gesellschaft 16. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-92896-8.
- Fromme, Johannes, und Werner Sesink. 2008. «Einleitung». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 7-11. Medienbildung und Gesellschaft 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90971-4_1.
- Grell, Petra, Winfried Marotzki und Heidi Schelhowe. Hrsg. 2010. *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gross, Friederike von, Winfried Marotzki, und Uwe Sander. Hrsg. 2008. *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Medienbildung und Gesellschaft 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90793-2.

- Jörissen, Benjamin. 2011. «Medienbildung» - *Begriffsverständnisse und -reichweiten*. In: *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto, 211-234. München: kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/402>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang. 2001. «Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft». In *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, herausgegeben von Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier, 125-147. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Marotzki, Winfried. 2009. «Bildung in virtuellen Welten». In *Wie ist Bildung möglich?*, herausgegeben von Lothar Wigger, 151-167. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Marotzki, Winfried. 2007. «Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung der Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film)». In *Mit. Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag*, herausgegeben von Hartwich, Dietmar, Christian Swertz und Monika Witsch, 127-140. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Marotzki, Winfried. 2004. «Bildung und Orientierung im Zeichen neuer Informationstechnologien oder: Warum Lara Croft eine kulturelle Ikone ist». In *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven*, herausgegeben von Petra Korte. Münster: LIT.
- Marotzki, Winfried. 2003. «Bildung und Internet». In *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*, herausgegeben von Jacky Beillerot und Christoph Wulf, 126-141. Münster: Waxmann.
- Marotzki, Winfried. 2000. «Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum». In *Zum Bildungswert des Internet*, herausgegeben von Winfried Marotzki, Dorothee M. Meister und Uwe Sander, 233-258. Opladen: Leske & Budrich.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2010. «Dimensionen strukturaler Medienbildung». In *Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, Horst Niesyto und Stefan Aufenanger, 19-39. Jahrbuch Medienpädagogik 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-92135-8_2.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer strukturalen Medienbildung». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 51-70. Medienbildung und Gesellschaft 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90971-4_4.
- Marotzki, Winfried, und Norbert Meder. 2014. *Perspektiven der Medienbildung*. Medienbildung und Gesellschaft 27. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-03529-7.
- Meder, Norbert. 2015. «Neue Technologien und Erziehung/Bildung». *Medienimpulse*, Heft 1/2015: <http://medienimpulse.at/articles/view/788>.

- Meder, Norbert. 2011. «Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung». In *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*, herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske und Winfried Marotzki, 67-81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meder, Norbert. 2008a. «Die Luhmannsche Systemtheorie und der Medienbegriff». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 37-50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90971-4_3.
- Meder, Norbert. 2008b. «Bildung und virtuellen Welten – Cyberbildung». In *Internet – Bildung – Gemeinschaft*, herausgegeben von Friederike von Gross, Winfried Marotzki und Uwe Sander, 227-239. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90793-2_11.
- Meder, Norbert. 2007. «Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, 55-73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90544-0.
- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler: der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. 2. überarbeitete Auflage. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Rittelmeyer, Christian und Michael Parmentier. 2001. *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schorb, Bernd. 2009: «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?». *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 50-56, 53. Jahrgang, Heft 5.
- Sesink, Werner. 2014. «Eine kritische Bildungstheorie der Medien». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 11-44. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-03529-7.
- Sesink, Werner. 2008a. «Neue Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 407-414. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sesink, Werner. 2008b. «Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 13-36. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90971-4_2.
- Sesink, Werner. 2007a. «Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 74-101. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90544-0_4.

- Sesink, Werner. 2007b. «In höchster Auflösung: Das Abstraktionspotential der synthetischen Medien. Bildungstheoretische Überlegungen zur Emanzipation». In *Medien – Macht – Gesellschaft*, herausgegeben von Johannes Fromme und Burkhard Schäffer, 101-120. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sesink, Werner. 2004. *In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft*. Münster: LIT.
- Sesink, Werner. 1990. «Künstliche Intelligenz, Systemreproduktion und Bildung». In *Neue Sammlung*, S. 193-207, 30. Jahrgang, Heft 2.
- Sesink, Werner, Michael Kerres und Heinz Moser. Hrsg. 2007. *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90544-0.
- Spanhel, Dieter. 2014. «Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 121-148. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-03529-7_6.
- Spanhel, Dieter. 2007. «Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser 33-54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90544-0.
- Spanhel, Dieter. 2006. *Handbuch Medienpädagogik. Band 3. Medienerziehung*. Handbuch Medienpädagogik in 5 Bänden, herausgegeben von Horst Dichanz, Bardo Herzig, Johannes Magenheimer, Dieter Spanhel und Gerhard Tulodziecki. Stuttgart: KlettCotta.
- Spanhel, Dieter. 2005. «Medienkompetenz nach PISA unter anthropologischen Aspekten». In *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*, herausgegeben von Volker Frederking, Hartmut Heller und Anette Scheunpflug, 96-111. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spanhel, Dieter. 2003. «Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik». In *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*, herausgegeben von Manfred L. Pirner und Mathias Rath, 91-106. München: Kopaed.
- Spanhel, Dieter. 2002. «Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?». In *Medienkompetenz – Kritik einer populären Universalkonzeption*. Forum Medienethik, 9. Jahrgang, Heft 1, 48-53. München: Kopaed.

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.

Lernen und Bildung als Erfahrungsgeschehen in Vollzügen des digital Medialen

Phänomenologische und diskurstheoretische Nachfragen zu Grundbegriffen und Konstitution der Medienpädagogik

Maximilian Waldmann und Ulas Aktas

Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrags werden zwei Lern- und Bildungsverständnisse der Medienpädagogik in ihrem Verhältnis zur medialen Sphäre und zu vorherrschenden Selbst-Deutungen systematisch dargestellt. Drei Verstehensachsen werden dafür anhand von ausgewählten Beispielen in den Blick genommen. Welt- und Selbstdeutungen und die ihnen zugrunde liegenden Verständnisse vom Selbst bilden die erste Achse. Diskutiert werden das unternehmerische Selbst, das Selbst als Operator und Innovator, das taxonomische Selbst und das partizipative Selbst. Die zweite Achse formiert sich entlang der medienpädagogischen Lern- und Bildungsbegriffe und ist in Zusammenhang zu setzen mit dem Verständnis eines Selbst, das lernt und sich bildet. Und die dritte Achse konturiert sich im jeweiligen Verhältnis der aufgeführten Lern- und Bildungsbegriffe zum in Anspruch genommen Medienverständnis.

Vor dem Hintergrund kritischer Rückfragen an die skizzierten Konstellationen werden schliesslich ein phänomenologischer Lern- und Bildungsbegriff entfaltet, mit dem Antwortangebote für die ausgewiesenen kritischen Fragen an die Konstitution der Medienpädagogik vorgestellt werden.

Learning and education as experience occurring within the context of digital media use. Phenomenological and discourse-theoretical questions regarding fundamental terms and the constitution of media pedagogy

Abstract

This paper will feature a systematic presentation of two media pedagogic concepts of learning and education in relation to both the media sphere and prevalent forms of self-interpretation. To this purpose, the focus will be on three axes of understanding. Interpretations of the world and the self and underlying conceptions of the self constitute the first axis. The subjects under discussion here are the entrepreneurial self, the self as operator and innovator, the taxonomic self and the participatory self. The second axis

is constituted on the basis of media pedagogic concepts of learning and education and is placed in relation to the concept of a learning, self-educating self. The third axis is outlined by the respective relations between the abovementioned concepts of learning and education and pertinent media concepts.

Within the context of a critical questioning of the constellations outlined here, we will develop a phenomenological concept of learning and education which we will then utilise to present possible answers to the critical questions directed towards the constitution of media pedagogy.

Einleitung

Käte Meyer-Drawe hat in ihrem Aufsatz «Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß» den gesellschaftskritischen Anspruchshorizont von Bildungstheorien wie folgt beschrieben:

Bildungstheorien haben immer auch Einspruch erhoben gegen vorherrschende Welt- und Selbstdeutungen von Menschen. So opponierte Humboldt gegen den Trend des Utilitaristischen. H.-J. Heydorn und Th. W. Adorno versuchten, Widerstand gegen die Verdinglichung des Menschen zu üben. (Meyer-Drawe 1999, 334).

Auch an medienpädagogische Lern- und Bildungsbegriffe werden normative Ansprüche gestellt. Wir wollen in diesem Zusammenhang zwei Fragen im Anschluss an Meyer-Drawes Bestimmung des normativen Gehaltes von Bildungstheorien und darüber hinaus von Lernbegriffen nachgehen: Gegen welche vorherrschenden Welt- und Selbstdeutungen erheben medienpädagogische Lernbegriffe und Bildungstheorien Einspruch? Und werden sie einem bildungstheoretisch-normativen Anspruch gerecht?

Und die zweite Frage: Was hat eine medienpädagogische Bildungstheorie zu berücksichtigen, damit sie dem Anspruch eines Einspruches gegenüber dem Vorherrschenden wie Selbstverständlichen gerecht werden kann?

Dazu wollen wir ausgewählte Lern- und Bildungsverständnisse der Medienpädagogik, und zwar insofern sie zur medialen Sphäre und zu vorherrschenden Selbstdeutungen in Beziehung stehen, systematisch darstellen und diskutieren.

Hierzu erscheint es uns notwendig drei Verstehensachsen im Blick zu haben. Welt- und Selbstdeutungen und die ihnen zugrunde liegenden Verständnisse vom Selbst bilden die erste Achse. Den verschiedenen Ansätzen liegen zum Teil sehr unterschiedliche Verständnisse des Selbst zugrunde: Es sind das wohl bekannte unternehmerische Selbst, das Selbst als Operator und Innovator, das taxonomische Selbst, das partizipative Selbst und das leibliche Selbst, das wir aus phänomenologischer Sicht vorstellen wollen. Die zweite Achse formiert sich entlang der medienpädagogischen Lern- und Bildungsbegriffe und ist in Zusammenhang zu setzen mit einem

Verständnis eines Selbst, das lernt und sich bildet. Und die letzte Achse konturiert sich im jeweiligen Verhältnis der aufgeführten Lern- und Bildungsbegriffe zum in Anspruch genommen Medienverständnis.

Wir werden also zunächst zwei medienpädagogische Lern- und zwei Bildungsbegriffe mit ihrem jeweiligen Medienverständnis und ihrer Konzeption eines Selbst so miteinander in Beziehung setzen, dass wir ausgewählte kritische Rückfragen an die skizzierten Konstellationen stellen können. Diese Rückfragen dienen uns in einem vorletzten Schritt dazu, Antwortangebote aus phänomenologischer Sicht auf die Rückfragen zu unterbreiten. Zuletzt werden wir aus den vorher skizzierten Antwortofferten Fragen an die Konstitution der Medienpädagogik ableiten.

Medienpädagogische Lernverständnisse

Lernen als Wissensverwaltung

Im Übergang von der literalen zur digital medialen Kultur ist unübersehbar, dass die neuen Medientechnologien auch neue Lernformen und -kulturen hervorbringen. So steht die aktuelle Tendenz, Lernen als selbstgesteuertes Wissensmanagement zu begreifen, offensichtlich vor dem Hintergrund der Mediatisierung und Informatisierung der Lebenswelt. Die um sich greifende Hyperinformatisierung und die mit ihr entstehenden Informationswirklichkeiten führen im Kontext eines pädagogischen Verständnisses, in dem Lernen als eine autonome Aneignungspraxis gedeutet wird, zu jener Auffassung von Lernenden als Wissensmanagern, die autonom über das deklarative, prozedurale und metakognitive Wissen zu verfügen in der Lage sind (vgl. Krathwohl 2002). Hinter der Auffassung dieses Lernens als selbstgesteuertes Wissensmanagement steht das Ziel, ein «selbstkompetentes Selbst» hervorzubringen, das der hohen Dynamik des Informationszeitalters gewachsen ist.

Wir haben es auf dieser einfachsten Stufe mit einem Lernbegriff zu tun, der sich dem Modus der Maschine annähert (vgl. Meyer-Drawe 2009). Bei diesem *operativen Lernverständnis* geht es hauptsächlich um Informationsverarbeitungskompetenzen in schulischen und hochschuldidaktischen Kontexten sowie im Bereich der Weiterbildung (vgl. 2009; Tulodziecki 2007; Mayer/Hertnagel/Weber 2009; Kerres 2013; Hartmann/Hundertpfund 2015). Die Lerngegenstände, also was und wie wir etwas als etwas in mediatisierten und nicht mediatisierten Umgebungen wahrnehmen und verstehen, bleibt dabei genauso aussen vor wie ein elaboriertes Konzept von Medium und Lernsubjekt, das hier ausschliesslich als operierendes Selbst auftritt.

Lernen als Selbststeuerung

Ein zweites Lernverständnis, das wir exemplarisch herausgreifen, fokussiert weniger auf die Ausbildung von Informationsverarbeitungskompetenzen, als vielmehr auf Lernprozesse im Rahmen von digitalen Selbstvermessungspraktiken und *Big Data*. Die Konzeption eines kalkulierenden Selbst findet sich besonders im Bereich der *Learning Analytics* (vgl. Ferguson 2012; Charlton/Mavrikis/Katsifli 2013; Schön/Ebner 2013). Das Selbst tritt hier nicht mehr nur als Operator auf, sondern als kalkulierendes Selbst, das sich selbst zu den Leistungsanforderungen seiner Umgebung in Beziehung setzt (vgl. Faßler 2016). Das Lernverständnis, das den *Learning Analytics* zugrundeliegt, lässt sich anhand von *Self-Trackern* oder *Self-Quantifiern* verdeutlichen (vgl. Vormbusch 2016).

Der Zusammenhang zwischen solchen Bewertungs- und Optimierungspraktiken mit gesellschaftlichen Anforderungen liegt auf der Hand: Wenn weite Teile gesellschaftlicher Lebensvollzüge quantifiziert und rationalisiert werden, braucht es ein leistungsfähiges Selbst, das den Erwartungen einer unternehmerischen Lebensführung und dem internalisierten Leistungs- und Überwachungsdruck gerecht wird. Nur ein taxonomisches Selbst wird zu einem unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2016, 46-73).

Genauso offensichtlich scheint der Zusammenhang dieses Lernverständnisses mit der gestiegenen Bedeutung eines Umgangs mit Unsicherheiten zu sein, der innerhalb des erstgenannten Lernverständnisses vom operierenden Selbst noch nicht auf das Verhältnis des Lernsubjektes zu sich selbst bezogen ist. Beim *taxonomischen Lernverständnis*, wie wir es vorläufig nennen wollen, spielt die Unsicherheit, nicht zu wissen, wer man im Verhältnis zu den Umwelterwartungen ist, eine ganz wesentliche Rolle. Wenn wir uns beispielsweise Trackingsysteme im Bereich von Sport und Gesundheit anschauen, dann haben wir es in vielen Fällen strukturell mit einem kybernetischen Steuerungssystem zu tun (vgl. Vormbusch 2016). So rechnen Apparaturen wie Schritt- und Wattzahlzähler oder Puls- und Herzfrequenzmesser einen Sollwert aus, anhand dessen das taxonomische Selbst sein Verhalten abstimmt. Wenn die Taxonomien zu viel Leistungsstress, um so weiterzumachen wie bisher, einen zu niedrigen oder hohen Puls oder ein zu schnelles oder langsames Training anzeigen, dann kann sich das Selbst darauf einstellen, indem es den Schritt erhöht oder Stressfaktoren zu vermeiden versucht. Wir vertrauen diesen Selbstvermessungsmechanismen soweit, dass an Tagen, an denen wir uns unwohl fühlen, der Blick auf den Tracker entscheidet, ob wir Sport machen oder nicht (vgl. ebd.). Lernen durch Selbstvermessungspraktiken heisst damit: Etwas Neues an seinem eigenen Körper spüren oder vermessen zu lernen, was weitgehend nur über den Weg der Technik in Erfahrung zu bringen ist, beispielsweise ob wir gestresst sind oder in trainingsfertigem Zustand. Das taxonomische Lernverständnis zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sich

das Selbst immer wieder neu in Beziehung setzt zu den errechneten Sollwerten im Verhältnis zur Umgebung, um sich seiner selbst zu versichern.

Daraus geht dreierlei hervor: *Erstens* haben wir es hier mit einem performativen Lernverständnis zu tun. Das Selbst bringt sich selbst immer wieder neu hervor im funktionalen Verhältnis zu den technisch ermittelten Kennzahlen und lernt anhand von Abweichungen und Regelmässigkeiten im wiederholten Tun etwas (Neues) über seinen Körper. *Zweitens* ist das Selbst dazu aufgefordert, sich selbst zu steuern, sein weiteres Verhalten auf die Sollwerte abzustimmen. *Drittens* lernt das Selbst eine technisch abstrahierte Beziehung zum eigenen Körperempfinden und zum vermessenen Selbst aufzubauen, um so die Prognosen der Vermessungsapparaturen berücksichtigen zu können – beispielsweise wenn die Leistung als unterdurchschnittlich errechnet wurde oder wenn die Körperwerte für einen Trainingstag geeignet sind, obwohl das leibliche Eigenempfinden etwas anderes vermuten lässt (vgl. ebd.). Darüber hinaus hat das regelmässige Berücksichtigen dieser Bewertungsmechanismen Einfluss auf die eigene habituelle Disposition, und zwar nicht erst dann, wenn das Verhältnis zu den Self-Trackern (weite) Teile unseres Alltags strukturiert und unser Verhalten und Wollen verändert.

Zusammenfassend können wir also festhalten: Im Vergleich zum Lernen als Verwaltung von Wissen haben wir hier ein Verständnis des Selbst, das sich zu sich selbst verhält. Allerdings ist das Selbst dabei auf Selbststeuerungs- und Selbstversicherungspraktiken reduziert. Wir finden hier darüber hinaus ein schwaches Konzept von Medien in einem technizistischen Sinne, d. h. als Hilfsmittel zur Kontrolle und als Wissensautorität für ausgewählte körperliche Zustände wie Stress oder Leistungsfähigkeit, die wir ohne die Hilfsmedien (vermeintlich) nicht in Erfahrung bringen können.

Beide Lernverständnisse vermögen es nicht, ein kritisch-emanzipiertes Verhältnis des Selbst zu den Lernroutinen im Rahmen von Medien zu formulieren.

Wie sieht das Verhältnis von Selbst und Medium für Bildung aus?

Medienpädagogische Bildungsverständnisse

Bildung und das Verhältnis von Technik und Selbst

Im Bildungsverständnis von Humboldt und Schiller nehmen die Künste eine privilegierte Stellung ein. Technik und Medien haben in diesem Zusammenhang einen weniger privilegierten Stand. Dies hängt historisch im Bildungsverständnis des 19. Jahrhunderts mit dem Verdacht gegenüber allem Nützlichen zusammen. Zum Nützlichen zählt auch das Technische. Spätestens mit Blick auf die von Michel Foucault angesprochenen «Technologien des Selbst» ändert sich dieses Verständnis von Technik und des Verhältnisses von Selbst und Technik. Die Humboldt'sche Vorstellung einer

«einheitlichen Persönlichkeit», die sich durch die Hervorbringung von kulturellen Artefakten selbst vervollkommen und Techniken lediglich anwendet, weicht einer Perspektive, in der Technik konstitutiv an Vollzügen der Subjektivierung beteiligt ist. Bildungsprozesse vollziehen sich in diesem Sinne immer vor dem Hintergrund einer «technischen Seite von Selbstverhältnissen» (Meyer-Drawe 2015, 120), in der die Rolle der Medien nicht mehr vernachlässigt werden kann. Medienbildungsbegriffe sind also immer auch als theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Selbst und Technik zu verstehen.

Medienbildung als Invention

Für das Verständnis des gebildeten Selbst ist heute zunehmend die Vorstellung des bereits skizzierten unternehmerischen Selbst bestimmend. Gebildet ist in diesem Sinne ein Selbst, das kreativ, produktiv und selbstständig ist, indem es sein Leben eigenständig gestaltet. Medienbildung konstituiert ein souveränes Selbst, das sich selbstständig angesichts wechselnder Herausforderungen unablässig als universell kreatives Mediensubjekt neu zu formieren vermag (vgl. Leschke 2016). Wenn in Bezug auf das operative Lernverständnis von der *Verwaltung des Wissens* die Rede war, so lässt sich Medienbildung unter dem Einfluss vom unternehmerischen Selbst als *Verwaltung des eigenen Lebens(-stils)* verstehen (vgl. Schorb 2009).

Die Funktion des Mediums ist hier als Ideengeber und als Ausdrucksmedium zu wirken. Ganz ähnlich wie beim taxonomischen Lernen wird hier ein Selbst perpetuiert, das keiner Konstanz unterliegt, sondern unter dem Erbe des Subjekts der Aufklärung sich und die Welt stets neu als Projekt formuliert (vgl. Leschke 2016). Das kreative Selbst wird dabei durch praktisch-ästhetische Vollzüge konstituiert, indem es sich durch das Medium ausprobiert (vgl. Zorn 2014). Es konstruiert sich und seine Umwelt, indem es gemäss dem aktivistischen Pathos reformpädagogischer Eigeninitiative (vgl. Schelhowe 2007, 178) seinen Weltbezug über Medien verändert. Die Beziehung zu sich selbst, die im Kontext des taxonomischen Lernverständnisses marginal vorhanden war, weicht hier der Inventionsdynamik von Medien, die darin besteht, anderes zu sehen und Neues hervorzubringen.

Medienbildung als Deliberation

Gegenüber diesem Verständnis von Medienbildung als Invention des Selbst versucht ein anders gelagerter Bildungsbegriff, sich der befürchteten unumschränkten Herrschaft einer Technisierung des Sozialen kritisch zu verweigern. Der Einfluss der Technik auf die Lebenswelt ist umfassend, sodass die Handlungsspielräume der Subjekte von technischen Verhältnissen durchzogen werden. Dieser Herausforderung widmen sich all diejenigen Ansätze, die Technik und mit ihr Medien als Mittel betrachten, um

deliberative Strukturen auszubilden (vgl. Jörissen/Marotzki 2010). Medienbildung bedeutet hier: Das Selbst partizipiert an Medien aktiv. Im Rahmen dieser Teilhabe-prozesse artikuliert und reflektiert es eigene Ansichten über das gesellschaftliche Umfeld. Und es gewinnt damit einen Teil jener Handlungsfreiheit für sich selbst und andere zurück, die unter dem Diktat einer technischen Vernunft verloren ginge.

Im Vergleich zur Medienbildung als schöpferischer Invention findet sich hier eine explizit normative Dimension: Wir setzen mehr Freiheiten für uns als Individuen durch, indem wir sie gemeinsam in Medien aushandeln und durch sie verwirklichen, wenn wir etwa an politische Foren, Blogs und ähnliche Formate denken. Dabei geht es allerdings nicht um eine Freiheit, die auf einen Verzicht oder auf eine andere Umgangsweise mit Medien abzielt, sondern um eine Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen, die über das Medium vermittelt werden. Aus diesem Grund könne die inhaltliche Dimension der Medien vernachlässigt werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2008). Medien spielen vielmehr als strukturelle Bedingung der Möglichkeit für eine Ausprägung und Modifikation von Selbst- und von Weltverhältnissen im Sinne von Reflexivierungsprozessen die bedeutende Rolle. Eine Analyseperspektive, die das digitale Medium als Gegenstand von Bildungsprozessen eigens einbezieht, ist innerhalb der Position strukturaler Medienbildung nicht vorgesehen (vgl. Zorn 2014).

Für die Bildungsverständnisse können wir also zusammenfassen: Beim deliberativen Bildungsverständnis haben wir es wieder mit einer eigentümlichen Eindimensionalität des Selbst zu tun, die sich zwar nicht in einer Reduktion auf Denkopoperationen, auf Vermessungspraktiken oder auf die Projektförmigkeit äussert, dafür aber in der Rückführung auf eine *strukturelle Medienbildung* ihren Niederschlag findet. Das partizipative Selbst ist dabei ähnlich aktivistisch gefasst wie ein kreatives oder ein taxonomisches Selbst. Medien kommen in diesem Zusammenhang nur als Strukturen in den Blick, die für derartige Aushandlungsprozesse geeignet sind. Deliberation ist ein gemeinschaftsstiftendes Mittel, das den angesprochenen Individualzentrismus des kreativen Selbst einer Bildung als Innovation durch die Interaktion mit anderen in der medialen Sphäre kontrastiert.

Beide Bildungsverständnisse in ihren jeweiligen Schwerpunkten von individuellem Handeln oder medienvermitteltem Selbst-Weltverhältnis verfügen über kein Konzept von Kritik, das sich zu den in Anspruch genommenen Selbst-Deutungen und den genutzten Medien positionieren kann.

Fragen an die «Konstitution der Medienpädagogik»

Abschliessend werden wir nun das Gesagte in zwei Blöcke unterteilen, in denen die aufgetauchten Herausforderungen als Fragen zur Konstitution der Medienpädagogik formuliert sind. Der erste Fragenkomplex mit den vorherrschenden Deutungen ist in Form von Dichotomien verfasst, während der zweite Antwortvorschläge für die

vorher entwickelten Fragen unterbreitet und aus dem vorher Dargelegten jeweils eine Frage an die Konstitution der Medienpädagogik ableitet.

Hierfür bedienen wir uns einer phänomenologischen Sichtweise. Sie bietet gegenüber anderen subjektkritischen Ansätzen drei Vorteile: zum *ersten*, dass der Blick des leiblichen Subjekts selbst noch einmal aus dessen Perspektive thematisch wird. In pädagogischer Hinsicht ermöglicht die leibphänomenologische Perspektivierung einen normativen Anspruch zu formulieren, der das *genuin* Pädagogische auszeichnet. Hiernach konstituiert sich das Pädagogische als *Blickwechsel*, der uns *anders* auf die Welt sehen lässt. Erst im Ausgang an diese bildende Erfahrung lässt sich aus phänomenologischer Warte vom Pädagogischen sprechen. Zum *zweiten* liefert ein phänomenologischer Medienbegriff eine normative Basis in der Frage, wie sich das skizzierte *Anderssehen* des genuin Pädagogischen durch Medien begünstigen lässt. Lern- und Bildungsprozesse werden, *drittens*, aus dieser Warte innerhalb eines *Zwischenbereiches* gestiftet, der eine einseitige Attribuierung auf die Leistung des Mediums oder auf Konstruktionsvorgänge der Lern- und Bildungssubjekte unterläuft. Eine kritisch-normative Evaluation von medienpädagogischen Settings lässt sich hieraus gewinnen, indem einseitige Rückführungen auf das Medium, auf die Inhalte oder auf die an pädagogischen Prozessen Beteiligten revidiert werden. Derartige Reduktionismen finden sich zumeist in dichotomen Herangehensweisen, wie die nachfolgenden Beispiele illustrieren. Die aufgeführten Gegenüberstellungen machen die Defizite der skizzierten medienpädagogischen Lern- und Bildungsbegriffe deutlich.

Beispiele für vorherrschende Deutungen:

- A. Sind Medien materiell oder immateriell? Haben sie also einen Werkzeugcharakter, sind sie technische Apparaturen bzw. Erweiterungen des Menschen oder sind sie Wahrnehmungsfelder und virtuelle bzw. Möglichkeitsräume?
- B. Ist das Selbst aktiv oder passiv? Ist es schöpferisch-kreativ, sich selbst vermessend oder wahrnehmend-konsumierend? Ist es ein autoreflexives Verhältnis oder Teil einer Gemeinschaft?
- C. Sind medienpädagogisch relevante Lernprozesse eher auf Neues aus oder geht es um Bisheriges und Bekanntes? Heisst Lernen mit bzw. durch Medien, Neues zu erleben, sich neue Horizonte zu erschliessen oder bedeutet es, Bekanntes zu strukturieren und zu verstehen?
- D. Lässt sich dann von Medienbildung sprechen, wenn wir durch Medien zu einem (anderen bzw. kritischen) Verhältnis zu uns selbst kommen oder geht es um ein (anderes bzw. kritisches) Verhältnis zu Anderen und zur (medialen) Ordnung? Geht es bei Medienbildung um die Aneignung von Fremdem oder um die Begegnung mit Fremdem, deren Ausgang unbekannt ist?

Antwortofferten aus phänomenologischer Sicht

A. Medien sind niemals immateriell: «Das Medium ist (...) kein Instrument, durch das der Wahrnehmende bis zum Wahrgenommenen reichen würde, vielmehr hält es beide auseinander und verhält zugleich beide zueinander» (Alloa 2012, 16). Das Webmedium ist, wie andere visuelle Medien auch, «kein Objekt, das wir zusätzlich noch sehen als ein weiteres etwas, sondern es ist ein Medium des Sehens, das am Sehen beteiligt ist» (Waldenfels 2010, 43). (Digitale) Medien ermöglichen, dass wir etwas sehen. Sie integrieren sich in das Sehen, ohne selbst gänzlich Wirklichkeit zu werden, das heisst ohne eine Realität aus Bildern zu werden. Aus medienpädagogischer Sicht ist aber hervorzuheben, dass das Webmedium zwei verschiedene Wahrnehmungsweisen bedingt. In der ersten Wahrnehmungsweise des Webmediums werden wir nicht auf dessen Medialität aufmerksam. Stattdessen haben wir es mit einer Verweisungsdynamik zu tun, bei der das Medium selbst in den Hintergrund tritt. Das Gezeigte wird hier nur vom Gezeigten aus und auf das Gezeigte hin wahrgenommen (vgl. Waldenfels 2002, 228), während das Zeigende selbst transparent wird (vgl. Han 2012).

Im Gegensatz zur Erfahrung, bei der ein fremder Anspruch zu neuen Antworten herausfordert, korrespondiert die Verweisungsdynamik des Internet mit dem Erlebnis. Erleben heisst, ein Bewusstsein von etwas zu haben, ohne dass dieses etwas als fremder Anspruch neu hinzutritt (vgl. Tengelyi 2007, 142-150). Etwas zu erleben bedeutet, etwas *anderes wahrzunehmen*. Erlebnis bezeichnet deshalb die habitualisierte Dimension des Körpers, der als solcher im Mediengebrauch nicht thematisch wird. Im täglichen Umgang mit digitalen Medien üben wir eine leibliche Disposition ein, bei der wir uns mehr oder weniger souverän durch das jeweilige Medium bewegen oder uns von ihm leiten lassen. Widerständiges, Störungen oder Irritationen gelten in dieser ersten Wahrnehmungsweise, bei der die Materialität des Mediums nicht in den Blick kommt, eher als Ärgernis, etwa wenn «die Technik» nicht so recht funktioniert oder von den Nutzenden nicht «korrekt» bedient wird.

Neben dieser ersten, sozusagen «entstofflichten» Wahrnehmungsweise, bei der es um ein Erleben und um das Einüben von habituellen Dispositionen im Mediengebrauch geht, existiert eine zweite Wahrnehmungsweise von Medien. Bei dieser geht es um die *Erfahrungsdimension*, in der stets ein fremder Anspruch auftritt. Dabei spielt Widerständiges, Unverhofftes und Überraschendes eine bedeutende Rolle. Insofern etwas an uns einen fremden Anspruch formuliert, der uns zu einer eigenen Antwort herausfordert, die nicht das Bestehende wiederholen oder einfach nur modifizieren kann, ist die in Webmedien häufig anzutreffende Verweisungsdynamik in der Erfahrung, die stets Fremderfahrung ist, zeitweilig ausgesetzt. Diese Materialität oder widerständige Dichte des Mediums bezeichnet dabei keine Fehlfunktion oder eine inkorrekte Bedienweise, sondern sie verweist auf eine Tiefendimension medialer

Erfahrung, die dazu führt, dass wir *anders wahrnehmen* (vgl. Preußentanz/Waldmann 2016). Dabei tritt die Differenz von Zeigendem und Gezeigtem in den Blick.

Nach allem Gesagten lautet der Antwortvorschlag auf den Fragenkomplex A: In der derzeit dominierenden Wahrnehmungsweise werden insbesondere das Webmedium sowie andere digitale Medien als Verweisungs- bzw. technische Apparaturen angesehen, die uns ›helfen‹, uns zu disziplinieren und anzupassen. Sie besitzen offenbar eine Erlebnisqualität. Aus dieser Perspektive heraus lässt sich fragen, welche (digitalen) Medien nicht auf ein Sehen von Anderem abzielen, sondern auf ein *Anderssehen*, bei dem sich unser Blick auf die Welt wandelt?

B. Im Gegensatz zu funktionalen Bewusstseinsoperationen, die an Vollzüge gleichen Typs anschliessen und so den Selbstbezug noch vor dem Fremdbezug realisieren, haben wir es mit einem *gebrochenen Selbst* zu tun, das weder komplett bei sich selbst zu sein vermag, weil es von Fremdem heimgesucht wird, noch vollkommen ausser sich steht, weil es damit den Bezug zum Eigenen verloren hätte (vgl. Waldenfels 2007). Aufgrund dieser *Verletzbarkeit und Offenheit*, die uns auf das Fremde in uns selbst aufmerksam werden lässt und uns an die Abhängigkeit von Anderen erinnert, lässt sich das Selbst gerade nicht als kompakte Einheit oder als technologisierbare Grösse fassen. Operationalisierungsbemühungen werden stets von etwas gestört, das sich der Selbstverfügung entzieht und auf eine unterbestimmte Dimension am Selbst hinweist. Selbstentzüge, also das, was uns überrascht, was das Gewohnte stört und uns zum Innehalten, Nachdenken und Nachspüren auffordert, sind keine verhinderbaren Abweichungen, sondern sie machen uns als leibliche Wesen erst aus.

Der Leib des leiblichen Selbst ist immer wahrnehmender und wahrgenommener, berührender und berührter, in der Welt und zur Welt und damit auch stets mein eigener Leib, der ich bin (vgl. Kristensen 2012). Im Gegensatz zur vergleichenden Fremdperspektive eines objektivierenden Dritten, die den Körper vermisst und ihm Eigenschaften zuweist, kann ich mich von meiner leiblichen Eigenperspektive nicht lossagen. Mein Leib ist immer bei mir, er ist ein dynamischer, ortloser, unhintergebar Zugang zur Welt, die ich unmittelbar durch diesen Leib vermittelt wahrnehme (vgl. Merleau-Ponty 1945).

Folgt man dieser Beschreibung, so lässt sich auf den zweiten Fragenkomplex antworten, dass sich das leibliche Selbst als *Urmedium* im Sinne einer Trennung-in-der-Bindung verstehen lässt. Der Leib, im Sinne der Leib-Körper-Differenz, stellt das Urmedium dar. Er ist zugleich *unhintergebar Zugang* zur Welt, weil sich durch ihn unser Kontakt zur Welt gestaltet, und *unüberbrückbare Distanz* zur Welt, die uns einen direkten Zugang, ein unmittelbares Fühlen, ein aneignendes Verstehen sowie eine vollendete Synthese mit ihr versperrt (vgl. Meyer-Drawe 2002).

In dem Moment, in dem wir Aussagen über einen Gegenstand treffen, etwas fühlen und wahrnehmen und wenn uns etwas bewusst wird, hat sich bereits ein unüberbrückbarer Spalt zwischen unserem Bezug auf etwas und dem Bezogenen *als* etwas eröffnet. Unser leibliches Zur-Welt-Sein ist weder rein passiv, noch vollkommen aktiv, sondern in einem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie (vgl. Meyer-Drawe 2000). Wahrnehmung ist damit etwas, das uns zustossen kann als fremder Anspruch, der uns zu Antworten herausfordert und damit auf ein pathisches Geschehen zwischen passivem Vernehmen und aktivem Antworthandeln verweist.

Als leibliche Wesen können wir deswegen weder vollkommen bei uns sein, noch existieren wir nur für Andere oder eine abstrakte Gemeinschaft. Die angesprochenen Desiderate des Selbst geben deshalb Aufschluss über Zurichtungsformen des leiblichen Selbst:

- Das operierende Selbst stellt vor diesem Hintergrund eine *Marginalisierung* des Selbstverhältnisses dar.
- Das taxonomische Selbst führt hingegen zu einer *Externalisierung* des Selbstverhältnisses.
- Das kreative Selbst kommt einer *Individualisierung* des Selbstverhältnisses gleich.
- Und das partizipative Selbst führt zu einer *Vergemeinschaftung* des Selbstverhältnisses.

Die den genannten Lern- und Bildungsverständnissen zugrundeliegenden Selbstverhältnisse stellen «Disziplinierungen unseres Leibes» dar und «bringen Habitualisierungen unseres Lebens mit sich. In dem Masse wie sie unser Agieren regeln (...), nivellieren sie unsere spontanen Möglichkeiten» (Meyer-Drawe 1984, 151). Im Anschluss daran liesse sich fragen, ob sich für medienpädagogische Überlegungen eine normative Basis im Ausgang vom Leib gewinnen lässt, der nicht in die genannten Selbstverhältnisse mündet, sondern dem Antwortenkönnen des Leibes auf Erfahrung folgt?

C. Wie auch schon in den bisherigen Antwortvorschlägen auf die ersten zwei Fragenkomplexe ist die Antwort wieder in einem Zwischenbereich angesiedelt, der die Dichotomie von Neuem und Bekanntem unterläuft. Lernen beginnt dort, wo das Alte brüchig wird und das Neue noch nicht zur Hand ist, wie wir im Anschluss an Käte Meyer-Drawe formulieren können (vgl. Meyer-Drawe 2008): Lernen als *Umlernen* ist deshalb kein Erlebnis sondern Erfahrung. Die skizzierte Doppeldeutigkeit des Selbst von Eigenem und Fremdem wird innerhalb des Lernens besonders dann ersichtlich, wenn Lernende nicht nur Neues in Hinblick auf das Gelernte entdecken, sondern dabei auch an sich selbst erfahren (vgl. Meyer-Drawe 2015, 123). Es sind genau diejenigen Zwischenmomente, in denen eine Rückkehr zum Gewohnten für das lernende Selbst nicht mehr möglich erscheint und das Neue noch nicht greifbar ist, welche

ausgeschlossen werden, wenn das Selbst als einheitliche Instanz auftritt (vgl. Meyer-Drawe 2008).

Beim Lernen geht es «nicht lediglich um die Wiederherstellung eines vorübergehend gestörten Gleichgewichts» wie Käte Meyer-Drawe (2015, 124) kritisch bemerkt, sondern «alles steht zur Disposition, auch der Lernende selbst, nämlich als Wissender und als derjenige, der sich heimisch in seinem Wissen fühlt» (ebd.). Die Erfahrung des Lernens bedeutet in diesem elementaren Sinne zunächst einmal, etwas zu durchleben, das die eigene Sicht auf Gewusstes und Erkanntes verändert, anstatt einfach nur den eigenen Horizont zu erweitern oder Wissen (neu) zu strukturieren.

Im Anschluss an dieses Zwischengeschehen eröffnen sich neue Antwortmöglichkeiten für das lernende Selbst. Der nichtwissende Nichtwissende verwandelt sich in einen um sein Nichtwissen Wissenden. Lernen ist von daher «kein Allheilmittel des Selbstmanagers, mit dessen Hilfe er sich sämtlichen gesellschaftlichen Anforderungen flexibel anzupassen vermag» (ebd.). Lernen als Erfahrung ist keineswegs an ein Mehr-Wissen, Mehr-Verstehen geknüpft, sondern an ein Anders-Sehen. Hier lässt sich nun einwenden, inwiefern die Medienpädagogik den Zusammenhang zwischen Lernen als Erfahrung und der Erfahrungsdimension von Medien überhaupt zu berücksichtigen vermag, in der es zu Blickwenden im Sinne eines Anderssehens kommt?

D. Ein Bildungsbegriff, der dem gebrochenen Selbst Rechnung trägt, formiert sich – ähnlich wie das *Lernen als Umlernen* – an der Schwelle von Selbstbezug im Antworten und Selbstentzug im Anspruch des Fremden. Im Unterschied zum Lernen stehen dabei allerdings nicht die Antwortmöglichkeiten im Vordergrund, sondern die *Fraglichkeit und Fremdheit des Selbst*:

Bildung bedeutet als Erfahrung (...) gerade nicht Selbstfindung, Selbsterhaltung oder Selbstverwirklichung auf dem Grunde einer Überfülle an Möglichkeiten, die nur noch zu verwirklichen sind, sondern eine konflikthafte Lebensführung, einen spezifischen Prozess der Subjektivation, der eingespannt bleibt zwischen reiner Autonomie und bloßer Heteronomie. (ebd., 127)

Nicht das Ziel einer Überwindung von Entfremdung als vollständiger Aufschluss zu sich selbst oder die Verfügung über sich und andere, sondern die Auseinandersetzung mit «prekäre[n] Selbst-Erfindungen» und einem «Sich-Versuchen mit ungewissem Ausgang» (ebd.) sind Ausdruck dieser Bildung *in statu nascendi*. Bildung bedeutet eine Öffnung zur Negativität des Anderen und zum Entzug des Fremden. Damit wird die souveräne Selbstbehauptung ausgesetzt, um den sicheren wie komfortablen Hafen des Vertrauten zu verlassen.

Die Antwort auf den letzten Fragenabschnitt lautet demnach, dass es bei Medienbildung nicht um die Erweiterung des bisher Bekannten durch Aneignung von Fremdem gehen kann. Vielmehr steht der kritische Bezug zu sich selbst und zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und zu Anderen im Vordergrund.

Die Frage, die sich daraus ergibt, ist diejenige nach den normativen Strukturen und Bedingungen, die im kritischen Bezug liegen. Können medienpädagogische Bildungstheorien einen Einspruch gegen derzeitige Formen der Selbstdisziplinierung erheben, wie gegen das operative, taxonomische, deliberative und unternehmerische Selbst, *und gleichzeitig* ein Verständnis von Medienbildung in Anschlag bringen, dass den genannten Zurichtungsformen entkommt?

Fazit

Mit unserem Vorschlag einer phänomenologischen Perspektive auf einschlägige Lern- und Bildungsverhältnisse wollten wir auf die (stillschweigenden) Voraussetzungen medienpädagogischer Theoriebildung aufmerksam machen. Diese Voraussetzungen ergeben sich aus einer zumeist unkritischen Übernahme von gesellschaftlichen Erfordernissen wie der Informatisierung, Mediatisierung und der Selbstvermessung im Zuge von Funktionalisierung der Lebenswelt und unternehmerischer Lebensführung. Um im Rahmen einer medienpädagogischen Bildungstheorie kritische Einsprüche gegen diese Formen der Selbstdisziplinierung erheben zu können, ist das Verhältnis der jeweils in Anspruch genommenen Medien-, Lern-, Bildungs- und Selbst- bzw. Subjektbegriffe in den Blick zu nehmen. Phänomenologische Perspektiven formulieren einen Anspruch an dieses Begriffsgefüge, der die Frage nach dem genuin Pädagogischen in Medienbildungs- und Lernprozessen zu artikulieren erlaubt. Aus dem skizzierten normativen Anspruch des Anderssehens lassen sich kritische Einsprüche gegen reduktionistische Selbst- und Medienbegriffe wie auch gegenüber den maschinellen Lern- und reformpädagogischen Bildungsbegriffen formulieren, die zur unternehmerischen Lebensführung beitragen oder einem reduktiven Verständnis vom Leben als Kreativprojekt Vorschub leisten. Mit dieser kritischen Positionierung steht die phänomenologische Perspektive in medienpädagogischen Kontexten freilich nicht allein da. Subjektivationskritische Zugänge erlauben es, in vergleichbarer Weise die produktiven und repressiven Formen der Selbstdisziplinierung im Zuge der genannten Lern- und Bildungsbegriffe offenzulegen. Darüber hinaus vermag es jedoch allein der phänomenologische Blickstand im Anschluss an die deskriptive und zugleich normative Perspektive auf den Leib als Urmedium eine kritische Ausrichtung der Medienpädagogik in Aussicht zu stellen, in der die Frage nach dem genuin Pädagogischen in Medien, der Eigenperspektive in der medialen Erfahrung ihren unverzichtbaren Platz findet.

Vor diesem Hintergrund stellen sich die Fragen an die Konstitution der Medienpädagogik, mit denen wir schliessen wollen, wie folgt: Wo liegen die Grenzen der normativen Diskussion über die Herstellung des Verhältnisses zu Selbst- und Weltdeutungen? Verlieren wir in der Rede vom Kybernetischen, Taxonomisch-Unternehmerischen oder Posthumanen nicht all das, was die Erfahrung in Lern- und

Bildungsprozessen mit Medien ausmacht, also Blickwenden, Eigen- und Fremdheits-sphäre, Anspruch und Antwort, Verletzbarkeit und Offenheit des leiblichen Selbst? Wie kann die medienpädagogische Theoriebildung in einer Weise aufmerksam sein für ihre eigenen Ein- und Ausschlussprozeduren, die nicht zur Reproduktion von unternehmerischen Selbstverhältnissen ihrer Lern- und Bildungssubjekte führen?

Literaturverzeichnis:

- Alloa, Emmanuel. 2012. «Metaxy oder: Warum es keine immateriellen Medien gibt». In *Imaginäre Medialität - Immaterielle Medien*, herausgegeben von Gertrud Koch, Kirsten Maar, und Fiona McGovern, 13–34. München: Fink Verlag. https://www.academia.edu/11205612/Metaxy_oder_Warum_es_keine_immateriellen_Medien_gibt.
- Bröckling, Ulrich. 2016. *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Charlton, Patricia, Manolis Mavrikis, und Demetra Katsifli. 2013. «The potential of learning analytics and big data». *Ariadne*, Nr. 71. <http://www.ariadne.ac.uk/issue71/charlton-et-al>.
- Faßler, Manfred. 2016. «Broadcast Your Self, yourself. Überlegungen zur Neufassung des medialen Selbst». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 33–54. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf#page=34.
- Ferguson, Rebecca. 2012. «Learning Analytics: Drivers, Developments and Challenges». *International Journal of Technology Enhanced Learning* 4 (5/6): 304. doi:10.1504/IJ-TEL.2012.051816.
- Han, Byung-Chul. 2012. *Transparenzgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hartmann, Werner, und Alois Hundertpfund. 2015. *Digitale Kompetenz: was die Schule dazu beitragen kann*. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Krathwohl, David R. 2002. «A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview». *Theory Into Practice* 41 (4): 212–18. doi:10.1207/s15430421tip4104_2.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 100–109. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_11.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2010. «Medienbildung in der digitalen Jugendkultur». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 103–17. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91908-9_7.
- Kerres, Michael. 2013. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.

- Kristensen, Stefan. 2012. «Maurice Merleau-Ponty I – Körperschema und leibliche Subjektivität». In *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, herausgegeben von Emmanuel Alloa, Thomas Bedorf, Christian Grüny, und Tobias Nicolaus Klass, 23–36. UTB M 3633. Tübingen: Mohr Siebeck. https://www.academia.edu/3175235/Merleau-Ponty_Körperschema_und_leibliche_Subjektivität.
- Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Müsselmeier, 17–32. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf#page=18.
- Mayer, Horst-Otto, Johannes Hertnagel, und Heidi Weber. 2009. *Lernzielüberprüfung im eLearning*. München: Oldenbourg.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945/dt 1966: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte. 1984. *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte. 1990. *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte. 1999. «Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß». *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (3): 329–36. URN: urn:nbn:de:0111-opus-59537. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5953/pdf/ZfPaed_1999_3_MeyerDrawe_Herausforderung_durch_Dinge.pdf.
- Meyer-Drawe, Käte. 2002. «Die Dichte der Dauer. Phänomenologische Notizen zu den Grenzen des Verstehens bei Merleau-Ponty». In *Grenzen des Verstehens: philosophische und humanwissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Gudrun Kühne-Bertram und Gunter Scholtz, 163–71. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer-Drawe, Käte. 2008. *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte. 2009. «„Sich einschalten“. Anmerkungen zum Prozess der Selbststeuerung». In *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*, herausgegeben von Ute Lange, Sylvia Rahn, Wolfgang Seitter, und Randolf Körzel, 19–34. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91922-5_2.
- Meyer-Drawe, Käte. 2015. «Lernen und Bildung als Erfahrung». In *Bildung und Macht: Eine kritische Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Eveline Christof und Erich Ribolits, 115–32. Wien: Löcker Verlag.
- Preußentanz, Martin, und Maximilian Waldmann. 2017. «Telematische Absenz als Fluchtpunkt in Serious Games: Ein Beitrag aus der Perspektive der Medienpädagogik». Herausgegeben von Thorsten Junge und Dennis Clausen. *Digitale Spiele im Diskurs, Nr. Level 2: Anwendung von digitalen Spielen (z.B. Gamification)*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:708-dh1962>.
- Schelhowe, Heidi. 2007. *Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien*. Münster: Waxmann.

- Schön, Martin, und Martin Ebner. 2013. «Das Gesammelte interpretieren - Educational Data Mining und Learning Analytics». *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, August. <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/119>.
- Schorb, Bernd. 2009: «Mediale Identitätsarbeit: Zwischen Realität. Experiment und Provokation». In *Jugend – Medien – Identität*, herausgegeben von Helga Theunert, 81-93, München: kopaed.
- Tengelyi, László. 2007. *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Wiesbaden: Springer.
- Tulodziecki, Gerhard 2007. Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. *Medienimpulse*, 59 (15), 24–35. https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/themen/kompetenz/Tulodziecki-Was_Schuelerinnen_und_Schueler.pdf.
- Vormbusch, Uwe. 2016. «Taxonomien des Selbst. Zur Hervorbringung subjektbezogener Bewertungsordnungen im Kontext ökonomischer und kultureller Unsicherheit». In *Leben nach Zahlen*, herausgegeben von Stefanie Duttweiler, Robert Gugutzer, Jan-Hendrik Passoth, und Jörg Strübing. Bielefeld: transcript Verlag. doi:10.14361/9783839431368-002.
- Waldenfels, Bernhard. 2002. *Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomentechnik*. Frankfurt a.M.: SV.
- Waldenfels, Bernhard. 2007. *Antwortregister*. SV, Frankfurt am Main.
- Waldenfels, Bernhard. 2010. *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt a.M.: SV.
- Zorn, Isabel. 2010. «Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien: eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung». Bremen: Universität Bremen. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000l17767>.
- Zorn, Isabel. 2014. «Selbst-, Welt- und Technologieverhältnisse im Umgang mit Digitalen Medien». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 91–120. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-03529-7_5.

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.

Wie ‹medienkritisch› ist Medienpädagogik?

Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›

Valentin Dander

Zusammenfassung

Der Beitrag geht davon aus, dass ‹die› Medienpädagogik auf einem theoretischen Fundament kritischer Gesellschaftstheorien aufsetzt und begründet dies anhand von Baackes Schriften in den 1970er-Jahren. Es wird argumentiert, dass solche Theorien auch heute nötig sind, um Herausforderungen der Gegenwart angemessen erfassen zu können. In einer Übertragung von Baackes Konzeption von Medienkritik auf die Disziplin wird dann gefragt, inwieweit Medienpädagogik den Anspruch dieser Konzeption analytisch, ethisch und selbstreflexiv einlösen kann bzw. wie sie ihn einlösen könnte. Die aufgezeigten Lücken, so der Vorschlag, könnten durch eine Verbindung der kritischen Bildungstheorie nach Heinz-Joachim Heydorn mit dem Denken Judith Butlers im Sinne einer politischen Medien-Theorie produktiv bearbeitet werden, ohne überkommene Dogmatismen zu bedienen. In dieser Form kann eine gesellschaftliche, ethische Perspektive formuliert werden.

How capable of ‹media criticism› is media education? Questions and possible answers on analytical, ethical and self-reflecting competences of a ‹discipline›

Abstract

This paper assumes that ‹the› media education is grounded on a theoretical fundament of critical theories of society. This assumption is based on Baacke's works from the 1970s. It is argued that such theories are still required to adequately analyze challenges of present times. In a transfer of Baacke's conception of media criticism to media education as an academic discipline, it is asked, to what extent media education can respond to this concept's claim in the dimensions of analysis, ethics and self-reflexivity – and, how it could respond. It is suggested to work on certain blind spots in conjoining the critical theory of Bildung by and beyond Heinz-Joachim Heydorn with Judith Butler's work that can be read as a political media theory. This approach avoids serving overcome dogmatism and allows to formulate societal, ethical perspectives.

So müssen sich also die kritischen Beschreibungen und die genealogischen Beschreibungen abwechseln, stützen und ergänzen. Der kritische Teil der Analyse zielt auf die Systeme, die den Diskurs umschließen; er versucht, die Aufteilungs-, Ausschluss- und Knappheitsprinzipien des Diskurses aufzuzeigen und zu erfassen. Wir könnten sagen, die Kritik befließt sich einer eifrigen Ungeniertheit. Der genealogische Teil der Analyse zielt hingegen auf die Serien der tatsächlichen Formierungen des Diskurses; er versucht, ihn in seiner Affirmationskraft zu erfassen, worunter ich nicht die Kraft verstehe, die sich der Verneinung entgegensetzt, sondern die Kraft, Gegenstandsbereiche zu konstituieren, hinsichtlich deren wahre oder falsche Sätze behauptet oder verneint werden können. (Foucault 2007, 43f.)

critique also takes aim at reason, but not in order to celebrate unreason (Butler 2009a, 786)

Weiter wäre aufzuklären über die Möglichkeit der Verschiebung dessen, was in Auschwitz sich austobte. Morgen kann eine andere Gruppe drankommen als die Juden [...]. Das Klima [...], das am meisten solche Auferstehung fördert, ist der wiedererwachende Nationalismus. Er ist deshalb so böse, weil er im Zeitalter der internationalen Kommunikation und der übernationalen Blöcke sich selbst gar nicht mehr so recht glauben kann und sich ins Maßlose übertreiben muss, um sich und anderen einzureden, er wäre noch substantiell. (Adorno 2015a, 103)

Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist als (zumindest) zweiter Teil einer Fortsetzungsgeschichte zu verstehen, deren Ende nicht festgeschrieben ist, und sollte auch als solcher gelesen werden. Im Themenheft 27 dieser Zeitschrift zur DGfE-Sektionstagung in Aachen 2015 wurde verhandelt, worin «Spannungsfelder und bunte Flecken» der Medienpädagogik bestünden. In meinem Beitrag dort habe ich versucht, den Stellenwert der Diskursforschung für die Medienpädagogik aufzuzeigen und dies insbesondere im Hinblick auf eine kritische, gesellschaftstheoretische Perspektivierung der disziplinär bedeutsamen Gegenstände (vgl. Dander 2017).

Der Beitrag schließt mit der knappen und provokanten Behauptung, «die Medienpädagogik» komme in ihrer gegenwärtigen Verfassung und Ausrichtung der Anforderung des ihr zentralen Begriffs der Medienkritik nicht ausreichend nach. In Verlängerung dieser Bemerkungen folgt der vorliegende Artikel der Frage, wie «medienkritisch» die Medienpädagogik sei und dabei einem zergliederten Dreischritt:

Im *ersten* Schritt (Kapitel 2) wird dargelegt, warum «Medienkritik» als zentraler, vielleicht sogar konstitutiver Begriff der Medienpädagogik gesetzt wird. Dies geschieht einmal historisch, im Rückgriff auf frühe Überlegungen Dieter Baackes, aber auch angesichts der Herausforderungen unserer Gegenwart. Im zweiten Schritt (Kapitel 3, 4 und 5) werden entlang der drei von Baacke aufgeschlüsselten Dimensionen von Medienkritik (Analyse, Ethik und Selbstreflexion) Desiderata formuliert, um im jeweils dritten Schritt zu versuchen, Perspektiven für Lösungen zu eröffnen. Diese sollen einer Konstitution der Medienpädagogik in actu Vorschub leisten – im Lesen, Schreiben, Forschen, Lehren und Weiterdenken dieser theoretischen Überlegungen auf medienpädagogisch bedeutsame Gegenstände und Handlungsszenarien hin. Die aufgezeigten Perspektiven werden abschliessend für diesen Text in Kapitel 6 gebündelt und Anschlüsse offengelegt. Vielleicht kann hierfür die Metapher quelloffener Open Source-Software dienen, denn Kooperationen und Forks sind mehr als willkommen!¹

Drei «Probleme» seien allerdings vorneweg eingeräumt: *Erstens* wurde in den Gutachten für meinen Vortrag in Wien ganz richtig bemerkt, dass unklar sei, auf welcher Ebene sich die Rede von Kritik und Medienkritik bewege, dass es hier also Klärungsbedarf gebe. Im vorliegenden Beitrag scheint der konzeptionelle Einsatz zwar etwas geordneter angelegt zu sein, trotzdem lohnen klärende Worte, um Missverständnissen vorzubeugen. Der Übertrag von Medienkritik als eine Dimension des Kompetenzmodells nach Baacke auf eine wissenschaftliche Disziplin, die noch dazu selbst der Konstitution bedarf, kann hierbei nicht mehr als ein heuristisches Vehikel sein. Die Übertragung versucht deutlich zu machen, inwieweit in der Medienpädagogik bzw. als Medienpädagoginnen und -pädagogen Forschende und Lehrende dem Anspruch der Fähigkeit zur Medienkritik gerecht werden, wie er an medienkompetente Subjekte gerichtet wird. Zur Erinnerung sei hier die entsprechende Passage bei Baacke angeführt. Medienkompetenz umfasse demnach (neben Medienkunde, Mediengestaltung und Mediennutzung) als eine von vier Dimensionen die

Medienkritik, und dies in dreifacher Weise: 1) *Analytisch* sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können. 2) *Reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden. 3) *Ethisch* schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert. (Baacke 1996, 120; Herv. im Orig.)

¹ Es wäre unmöglich, alle Menschen, deren Gedanken und Einwände in der einen oder anderen Form Einfluss in diesen Beitrag gefunden haben, aufzuführen. Es wäre genauso unmöglich, ihn in dieser Form geschrieben zu haben, ohne den entsprechenden Austausch mit diesen Menschen, auf den jegliche (nicht nur forschende) Tätigkeit fundamental angewiesen ist. Ich habe zitiert und verwiesen, wo dies möglich ist. Allein: Gutachten, Lesekreise, Abendgespräche, Diskussionen und Rückmeldungen auf Tagungen, Chatgespräche etc. lassen sich nicht leicht zitieren. Weniger dankbar bin ich dafür nicht!

Auf Ebene der medienpädagogischen Disziplin kann es allerdings nicht mehr um individuelle Fähigkeiten gehen, die erfragt werden, sondern hier müssen theoretische Ansätze thematisiert werden, die der Medienpädagogik bestimmte, kritische Frageperspektiven auf analytischer, reflexiver und ethischer Ebene eröffnen – oder eben nicht. Auf diese Weise wird in diesem Text in der Folge mit der heuristischen Folie einer «Medienkompetenz der Medienpädagogik» operiert, und, genauer, mit ihrer Fähigkeit zur Medienkritik.

Wenn hier, *zweitens*, im Text von «der» Medienpädagogik die Rede ist, so wird eine scheinbar unhinterfragte Einheit konstruiert, von der auszugehen nicht nur der Titel des vorliegenden Themenhefts abrät. Gemeint ist damit eine deutlich wahrnehmbare, wenn nicht gar dominante Teilmenge all jener, die diese Bezeichnungen wählen, um eine disziplinäre Verortung ihrer Tätigkeit vorzunehmen. Die Perspektive, die hier auf «Medienpädagogik» im Verlauf des Texts stark gemacht wird, ist präziser mit «erziehungswissenschaftlicher Medienforschung» beschrieben und weist eine erkennbare Nähe zu bildungstheoretischen Überlegungen auf. Zwar wird aus behaupteter Weise konstitutiven Texten «dieser» Medienpädagogik die Relevanz der Medienkritik-Konzeption abgeleitet, jedoch kann keine neue, universelle Verfassung von Medienpädagogik dargelegt werden. Insofern der Text Vorschläge und Ansatzpunkte unterbreitet, handelt es sich eher um die Aufführung einer Position im Diskurs darüber, was Medienpädagogik sei. Während im Call zur Herbsttagung in Wien und zum Themenheft die kantianischen Fragen des Menschen auf «die Medienpädagogik» übertragen wurde,² wird hier in einer ähnlichen Operation vorläufig der Weg über das Kompetenzmodell gewählt. Texte, Vorträge und bildungspolitische Einmischungen dienen demzufolge als manifeste Performanzen der Medienpädagogik³ und als ein ebensolches, performatives Konstituieren der Medienpädagogik ist dieser Beitrag zu lesen – ein «Beitrag» nämlich nicht nur zu diesem Tagungsband, sondern zu einer solchen, fortdauernden Konstitution.⁴

Wenn, *drittens*, mein o. g. Text zur Diskursforschung ebenfalls als ein solcher Beitrag im doppelten Sinne zu lesen ist, wird sich berechtigterweise die Frage stellen, ob sich nicht Aussagen hier wie da widersprechen. Es mag unüblich sein und erscheint

2 Vgl. <http://www.medienpaed.com/announcement/view/3>. [zuletzt am 25.02.2017]. Die Fragen, die auch Jörissen und Marotzki (vgl. 2009) zur Konzeption der strukturalen Medienbildung heranziehen, lauten: *Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?* Daraus wird im Call: *Was kann die Medienpädagogik wissen? Was soll sie tun?* usw.

3 Und an eben diesen lasse sich, so die Grundidee, wiederum die Medienkompetenz der Medienpädagogik ablesen. Auf das Verhältnis von Medienkompetenz und -performanz hat auch Trültzsch-Wijnen kürzlich mit Nachdruck hingewiesen (vgl. 2016).

4 Diese wäre allerdings im Sinne einer «Verflüssigung» oder «Preisgabe der Beliebigkeit» missverstanden. Konstitution als Prozess lässt sich eher als ein Ineinander-Verschranken von Aussagen und In-Frage-Stellen, Behaupten und Revidieren etc. verstehen, also als ineinander verschlungenen Bewegungen der Verfestigung (wie z. B. dieser Text) und der Öffnung, ja vielleicht sogar der «Bildung» der Disziplin. Auch wenn ich dem Übertrag des Bildungsbegriffs auf kollektive Akteure und Communities (vgl. Koenig 2013) eher skeptisch gegenüberstehe, kann das «Bild» dienlich sein, um das Prozesshafte und die eher Re- als nur Konstitution als (zumindest auch) positives Moment zu begreifen.

mir daher umso wichtiger, transparent und wahrnehmbar zu machen, dass sich Welt-auffassungen und Weltverhältnisse nicht nur bei zu Pädagogisierenden, sondern natürlich auch bei Forschenden verändern können (und sollen). Dieser Text ist Ergebnis solcher Verschiebungen und ich möchte dazu ermutigen, durch Auseinandersetzungen mit Anderen in Wort und Schrift solche Infragestellungen zu begünstigen und zuzulassen. Eine ironische Note erhält meine Haltung immerhin dadurch, dass sich in meinem Fall durch eine solche Haltung *mit* Foucault eine Distanzierungsbewegung *von* Foucaults Denken ablesen lässt.⁵ Es darf vermutet werden, dass er eine solche Bewegung begrüsst hätte...

Medien/Kritik in der Medienpädagogik

Dass Medienpädagogik «medien/kritisch» sei, ist als solches vorerst nur eine Behauptung; nicht hinreichend, um eine Konstitution im Sinne einer «Verfassung» der Medienpädagogik zu fundieren oder ohne weitere Begründung in eine solches «Grundgesetz» einzugehen. Es liesse sich argumentieren, dass «Medienkritik» – hier als Konzeption (Fähigkeit zur Medienkritik) wie auch als wissenschaftliche Praxis (unter Bezugnahme auf kritische und Kritische Medien- und Gesellschaftstheorien⁶) – sowohl eine herausragende, als auch keine besonders wichtige Rolle spiele. In den «Grundbegriffe[n] Medienpädagogik» etwa scheint kein eigener Eintrag dazu auf (vgl. Hüther und Schorb 2005),⁷ im «Handbuch Medienpädagogik» hingegen schon (vgl. Niesyto 2008; ebenso wie ein Eintrag zu Kritischen Medientheorien, vgl. Schicha 2008) und natürlich finden sich weitere Hinweise auf Medien/Kritik als zentrale medienpädagogische Zielbestimmung (vgl. etwa Missomelius 2016; Niesyto et al. 2006; Damberger 2013).

So sehr aber allgemein in der Medienpädagogik die Auffassung gilt, dass ein kritisch-reflexiver und kreativer Umgang mit Medien angestrebt wird, so würde eine quantitative Auswertung medienpädagogischer Publikationen und Praxisprojekte vermutlich zeigen, dass auf Medienkritik fokussierende Tätigkeiten deutlich in der Unterzahl gegenüber solchen stehen, die sich vorrangig auf Medienhandeln,

5 Judith Butler (2009a, 787) rekapituliert in ihrer Auseinandersetzung über die Möglichkeiten von «Kritik» im akademischen Feld erneut Foucaults Kant-Re-Lektüre zu Aufklärung und Kritik und formuliert dazu: «To the degree that we can still ask the question, what is enlightenment? we continue to mobilize the question and so to show that critique has not stopped happening, and in that sense neither has enlightenment stopped happening. It is a process subject to historical translation, to the recurrence of questioning the limits imposed upon the askable. Foucault will not argue from a priori principles, and he will not finally stay with Kant's idea of reason.» Ein solches Verhältnis der Übersetzung gilt es auch nachfolgend zu bewahren und die zentralen Fragen immer wieder zu stellen, um situativ zu anderen Antworten zu kommen.

6 Die Unterscheidung zwischen «kritisch» und «Kritisch» verweist an dieser Stelle auf die Selbstbezeichnung gesellschaftskritischer Theorien im Allgemeinen einerseits und der Ausprägung der Kritischen Theorie Frankfurter Schule andererseits.

7 Allerdings findet sich ein Eintrag zu «Medienkritik» im Ergänzungsband «Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis» (vgl. Schorb, Anfang, und Demmler 2009).

Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienaneignung usw. beziehen. Auf Seiten der Forschung lassen sich nur wenige Arbeiten nennen, die auf empirische Weise über historische, theoretische und programmatische Aussagen hinausgehen (vgl. etwa Ganguin 2004; Schiefner-Rohs 2012).

Warum es trotzdem angebracht sein soll, Medienpädagogik als (womöglich sogar konstitutiv) gesellschaftskritisches Projekt zu verstehen, lautet nun die berechnete Frage. Darauf lassen sich mehrere Antworten geben. Eine erste mögliche Antwort operiert historisch und greift auf den «Gründungsmythos» der deutschsprachigen Medienpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zurück. Eine zweite gründet in den Herausforderungen unserer Gegenwart.

Kritische Medientheorie bei Baacke als «Medienkritik der Medienpädagogik»

Die Habilitationsschrift von Dieter Baacke (vgl. 1975) ist freilich weniger Mythos als eine differenzierte Auseinandersetzung damit, wie sich Kommunikative Kompetenz zu Gesellschaft und Emanzipation verhält. Damit liefert er die nach wie vor wirksame Grundlage für sein Medienkompetenzmodell.⁸ Dieses ist gleichermassen von der Befähigung der Menschen zur Kommunikation wie auch von der Notwendigkeit diese Befähigung *idealerweise* durch Unterstützung und Anwendung ausbilden zu können, gekennzeichnet. Baacke denkt allerdings weder Kommunikative noch Medienkompetenz im luftleeren Raum, sondern begreift diese als eingebettet in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse:

Vielmehr [als die «Optimierung von Medienwirkungen»; VD] sind alle Probleme der Kommunikation zugleich auch immer ökonomische, soziale, also: gesellschaftspolitische Probleme, die entsprechende – begründete – Entscheidungen und Strategien verlangen. (Baacke 1975, 32)

Baackes Ambivalenzen im Versuch des Brückenschlags zwischen Kritischer Theorie nach Habermas und Luhmanns Systemtheorie⁹ arbeitet Barberi (vgl. 2017) akribisch heraus – und liest Baacke dezidiert als Grundlage für eine marxistische Grundierung der Medienpädagogik (u. a. mit Habermas und Bourdieu).

8 Ich möchte darauf hinweisen, dass das Medienkompetenzmodell nach Baacke nicht nur konzeptionell und empirisch ausgearbeitet und validiert wurde, sondern darüber hinaus in jedem Baacke-Preis-Handbuch der GMK auf drei Seiten abgedruckt wird (vgl. zuletzt Lauffer und Röllecke 2016). Dabei handelt es sich um vielfach rezipierte Publikationen der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, die immerhin als einzige deutschsprachige Fachgesellschaft «Medienpädagogik» im Namen trägt. Diese performative Bestätigung der zentralen Rolle des Modells in unzähligen Iterationen steht für seine nicht zu unterschätzende Strahlkraft für die medienpädagogische Praxis wie auch für jene Forschungsarbeiten, die daran anschlussfähig bleiben möchten.

9 Bemerkenswert ist an dieser Stelle auch, dass Baacke die kommunikative Auseinandersetzung mit diesen sehr verschiedenen bis widersprüchlichen Theoriesträngen als integralen Bestandteil seiner Vorgehensweise beschreibt: «Die zahlreichen Zitatbelege bzw. Autorenhinweise haben nicht repräsentativ ausstellenden, sondern kommunikativen Charakter: sie dienen [...] vielmehr insbesondere dem Versuch, scheinbar disparate Elemente verschiedener Wissenschaften soweit wie möglich in kommunikativen Beziehungen zu ordnen und in einem eigenen Ansatz zu vereinigen.» (Baacke 1975, 39) So formuliert Baacke also den Anspruch seine theoretischen Überlegungen auch auf seine denkende und schreibende Praxis zu übertragen. Dieser Gedanke kann mitunter als vorbildhaft für den vorliegenden Text verstanden werden.

Es lässt sich freilich einwenden, dass in Baackes Schrift nicht von Medienpädagogik die Rede sei, sondern von «Kommunikationsforschung als interdisziplinärer Wissenschaft» (ebd., 27) oder als «kritische[r] Gesellschaftswissenschaft» (ebd., 30) bzw. von einer «gesellschaftskritische[n] Medienforschung» (ebd., 33), die er dann jeweils in den Kontext erziehungswissenschaftlicher und damit auch pädagogischer Überlegungen stellt (vgl. ebd., 39).¹⁰ Vor dem Hintergrund, dass das Buch und die darin ausgeführte kommunikative Kompetenz nicht selten als richtungsweisend für die deutschsprachige Medienpädagogik angesehen wird (vgl. etwa Hugger 2008, 93f.; Hüther und Podehl 2005, 126; Trültzsch-Wijnen 2016, 5; Tulodziecki 2011, 20), dürfte der Einwand leidlich zu kontern sein. Selbst wenn Grundannahmen benachbarter Disziplinen wie der genannten nicht uneingeschränkt übernommen wurden, so dienten sie doch der vertieften Beschäftigung mit gesellschaftskritischen Perspektiven und führten Baacke immerhin zur Erwägung von Aussagen, wie der folgenden:

Die gesellschaftskritische Medienwissenschaft kann [...] dem Satz nicht folgen, daß die Massenmedien nicht allmächtig seien, da ihre Wirkungen durch soziale Gruppen gefiltert seien. Solche Behauptungen eskamotieren, daß die Mediennutzung durch den Rezipienten keineswegs freiwillig und «mündig» erfolge, sondern unter Herrschaftsaspekten. (ebd., 33)

Baacke fungierte zudem als Herausgeber eines Bandes mit dem Titel «Kritische Medientheorien» (vgl. 1974), der bereits ein Jahr zuvor erschien und Aufsätze zu jener Zeit namhafter Autoren aus ebendieser gesellschaftskritischen Medien- und Kommunikationswissenschaft Reaktionen von Medienschaffenden gegenüberstellt. In seiner Einleitung unterzieht Baacke die theoretischen Ansätze (neo-)marxistischer Prägung zwar auch der Kritik, wenn er ihnen etwa bescheinigt zu unkonkret, zu abstrakt und kaum vermittelbar zu sein, unterstreicht aber zugleich Potenziale und Notwendigkeit. So sei reiner Empirismus unzureichend, eine Kritik der politischen Ökonomie der gesellschaftlichen Produktion von Dingen und Ideen sei notwendig (vgl. ebd., 16) und eine kritische Thematisierung von fundamentalen politischen Kategorien wie etwa «der Öffentlichkeit» eine weitere Leistung der kritischen Medientheorie, denn

¹⁰ Dass im Widerstreit bzw. in der kommunikativen Auseinandersetzung zwischen Habermas und Luhmann im Grunde schon zu Beginn Habermas' explizit normative Weltauffassung handlungsleitend bleiben muss, erschliesst sich m.E. aus der Funktionszuschreibung, die Baacke gegenüber der Erziehungswissenschaft vornimmt und die auch die Intention seines Buches anleitet: «Therapie als Organisation von Handlungsbedingungen und Aufweis von Handlungselementen und -zielen ist die manifeste soziale Funktion der Erziehungswissenschaften; darum zielt diese Veröffentlichung auf [...] «emanzipative Kommunikation». [...] Kritik gestörter Kommunikation verbleibt nur dann nicht im Status negationis, wenn sie zwar utopischen Vorgriff wagt, aber neben Langzeitprogrammen auch konkrete Realisierungschancen abwägt: im Grundsätzlichen und Pragmatischen. Deshalb bedarf gerade die Pädagogik als Handlungswissenschaft einer nicht auf ihr spezielles «Erziehungsfeld» (Bildungssysteme, offiziöse Erziehungsbereiche) reduzierten Kommunikationstheorie.» (Baacke 1975, 39)

[m]an muss nicht Marxist zu sein, um die eingeschränkten Partizipations- und Entscheidungschancen gerade auch von Randgruppen und Unterprivilegierten als im Widerspruch zu den im Grundgesetz angebotenen Möglichkeiten zu sehen. (Baacke 1974, 16f.)¹¹

Ein weiteres Argument gegen die Relevanz marxistischer und nachfolgender gesellschaftskritischer Ansätze könnte die im sozialwissenschaftlichen Feld hegemoniale Rolle eines solchen Denkens in den 1960er- und 1970er-Jahren sein. Zu jener Zeit habe es ja «zum guten Ton gehört», Erziehungswissenschaft «antikapitalistisch» und «radikal gesellschaftskritisch» zu betreiben – anderes sei gar nicht denkbar oder akzeptiert gewesen. Später habe sich Dieter Baacke offenbar nicht mehr auf diese Ansätze berufen, sondern Jugendkulturforschung jenseits dezidiert linker, politischer Involvierungen betrieben.¹²

Allerdings haben wir es hierbei nicht mit einem inhaltlichen Argument zu tun haben, sondern mit einer Gleichsetzung von «alt» bzw. von «(ehemals) dominant» mit (deshalb *per se*) «unzutreffend» ohne dies weiter zu begründen. Dass dieses Argument in anderen Fällen (vgl. Symbolischen Interaktionismus oder Systemtheorie) nicht herangezogen wird, mag im direkten Vergleich auffällig erscheinen.

Sachliche Argumente finden sich hingegen bereits bei Baacke selbst (siehe oben) oder bei Horst Niesyto (2017, 2), wenn er die Geschichte der Medienkritik in der deutschsprachigen Medienpädagogik rekapituliert. Es ist ernst zu nehmen, wenn er mit dem «medialen Manipulationsverdacht», einer «elitären Orientierung an ästhetischen Avantgarde-Konzepten» und einer «Praxisferne bezüglich des

11 Und man muss wohl auch nicht Marxist sein, um des Widerspruchs gewahr zu werden, der ausgehend von dieser Aussage, in der folgenden liegt, die nur zwei Seiten später folgt: «Die Medien haben die Welt bisher nicht so radikal verändert, wie man das wohl erwartete. Dennoch blieben sie Träger einer legitimen Utopie: daß sie nicht Instrumente weniger im Interesse weniger sein sollten, sondern in einer durch und durch arbeitsteilig organisierten Gesellschaft Widersprüche und Konflikte, aber auch Erwartungen, Hoffnungen und Befriedigungen allgemein machen – [...] damit jeder «Bescheid weiß» und die Möglichkeit hat, seine Erwartungen für sich und seine Gruppe zu artikulieren.» (Baacke 1974, 18). Denn genau diese Möglichkeit ist eben, mit Marx wie auch mit Baacke (und es lässt sich vermuten, auch noch in unserer Gegenwart), stets rückgekoppelt an die je eigene Position im sozialen Gefüge bzw. in den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen.

12 Hinweise Baackes auf eine erneute gesellschaftstheoretische Einbettung durch die Arbeiten Pierre Bourdieus widersprechen dieser Aussage in Teilen. Diese Hinweise hat ebenfalls Alessandro Barberi (vgl. 2017 in *Conclusio* und *Ausblick*) gesammelt und wendet diese erneut als Fingerzeig für eine Re-Politisierung medienpädagogischer Theoriebildung. Auch Baacke selbst legt diese theoretischen Lagerungen nicht vollends ab: «Solche Debatten, die inzwischen historisch anmuten (obwohl keineswegs in allen Punkten überholt, etwa in der Analyse der Kapitalisierung von Kommunikation !) [sic!], haben der Medienpädagogik den Anschluß an die sozialwissenschaftliche Analyse eingebracht.» Und weiter: «Es ging damals um die «Emanzipation» des Individuums in einer Aufbruchbewegung, die, besonders inspiriert von der «Kritischen Theorie» der Frankfurter Schule (von Adorno über Horkheimer bis Habermas) theoretisch weite Geltung hatte. Heute ist diese Forderung etwas verdeckt durch eine pragmatische Wendung» (Baacke 1996, 114f.).

Medienerlebens von Kindern und Jugendlichen» «Schwächen und Grenzen» einer «ideologiekritische[n] Medienpädagogik» benennt.¹³

Wir haben es möglicherweise mit einer Pendelbewegung in der Ausrichtung der Disziplin zu tun, die bislang nicht zu einer ausgewogenen Zusammenführung der vermeintlichen Pole Praxisnähe und «kritisch-theoretische Strenge» geführt hat. Stark vereinfacht: Kritische Medientheorien und ideologiekritische Medienpädagogik werden für ihre Praxisferne und Abgehobenheit gerügt, woraufhin theoretische und praktische Ansätze umorientiert und die konzeptionelle Nähe zum Mediennutzungsalltag der Menschen gesucht werden. Da Aufmerksamkeit, Zeit und Ressourcen auch für Medienpädagogeninnen und -pädagogen stets knapp sind, führt diese Ausrichtung zu geringerer Beachtung der Gesellschafts- und Medienkritik und zu einem «Verlust der Makroebene» (Niesyto 2006, 56) sowie einer dezidiert politischen Positionierung medienpädagogischer Forschung und Anwendung. So schrieb Schorb bereits vor beinahe 20 Jahren: «Der politische Impetus der reflexiv-praktischen Medienarbeit ging zwar mit den Jahren verloren, die pädagogischen Ziele jedoch blieben im Kern erhalten.» (Schorb 1998, 17)

Es wäre jetzt gar zu simpel, das Pendel einfach wieder in die andere Richtung ausschlagen zu lassen, d. h. ein Mehr des Verlustigen – theoretischer Abstraktion auf Makroebene sowie radikaler politischer Ambitionen – einzufordern und die Bemühungen *um die* und *in der* Praxis zurückzuschrauben.¹⁴

Zu leicht verführt überdies reduktives Denken in zwei Extremen dazu, jegliche Medienkritik (hier i. S. v. «Anwenden kritischer Medientheorien») in einen Topf mit

13 Diese Einwände erinnern an das, was bei Umberto Eco (vgl. z. B. 1989, 25f.) polemisch über die kulturkritischen «Apokalyptiker» der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule nachzulesen ist: «Dem Apokalyptiker ist vorzuwerfen, daß er niemals eine konkrete Analyse der Produkte und der Formen, in denen ihr Gebrauch und Verbrauch sich abspielen, versucht. Er reduziert nicht nur die Konsumenten unterschiedslos auf den Fetisch des «Massenmenschen», sondern er verkürzt das Massenprodukt auf den Fetisch – während er gleichzeitig den «Massenmenschen» beschuldigt, sogar die Kunstwerke auf bloße Fetische herunterzubringen. Mit anderen Worten: Statt das Massenprodukt im einzelnen zu analysieren, negiert er es, insgesamt.» Eco räumt allerdings ein, «daß die Massenkultur von dem Augenblick an, da sie vorwiegend von Gruppen mit ökonomischer Macht betrieben und genutzt wird, den wirtschaftlichen Mechanismen unterworfen ist, die auch die Herstellung, den Absatz und den Konsum der übrigen Industrieprodukte regulieren. [...] Es ist vielmehr ein politisches Verhältnis – eines des Machtgebrauchs und der Herrschaft. [...] Das Problem ist schlecht gestellt, wenn man fragt: «Ist es gut oder schlecht, daß es die Massenkultur gibt?» Das Problem lautet vielmehr: «Wie kann man, nachdem die Industriegesellschaft jenes kommunikative Verhältnis, das als Gesamtheit der Massenmedien bekannt ist, unabwendbar gemacht hat, sicherstellen, daß die Massenmedien kulturelle Werte übermitteln?» Der Gedanke, ein kultureller Eingriff in den Sachverhalt sei nicht nur möglich, sondern überdies aussichtsreich, ist nicht utopisch.» (ebd., 48).

14 Ressourcenknappheit führt allerdings mit einer gewissen Notwendigkeit zu Entweder-Oder-Entscheidungen, die nicht notwendig theoretisch grundiert sind, sondern situativ pragmatisch getroffen werden (müssen). So ist es klarerweise unmöglich, eine unbegrenzte oder gewünschte Zahl an Lehrveranstaltungen, Förder- und Projektanträgen, Vorträgen, Texten zu gestalten.

unreflektierten technophoben Positionen zu werfen,¹⁵ oder umgekehrt, jedem Versuch produktiver, institutioneller Gestaltung Naivität oder Kritiklosigkeit vorzuwerfen.

Die grosse Herausforderung liegt darin deutlich zu machen, worin Stärken und Notwendigkeit gesellschaftskritischer Theoriebezüge bestehen, um im Anschluss eine schlüssige Verflechtung der Sphären und Ansprüche herzustellen, ohne dabei in überkommene Muster der Vereinseitigung zu kippen (vgl. Niesyto 2017, 5).¹⁶ Zugespitzt liesse sich die alte Polarisierung zwischen den Fragen, was denn die Medien mit den Menschen, oder umgekehrt, was die Menschen mit den Medien machen, reformulieren: «In welcher Relation stehen Menschen und Medien zueinander?» und vor allem auch: «Unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen wird diese Relation hervorgebracht und gestaltet?»¹⁷

Diese Fragen gilt es insbesondere angesichts drängender Fragen unserer Zeit zu formulieren und so gesellt sich neben das historische Argument für gesellschaftstheoretische medienkritische Positionen in der Medienpädagogik ein aktuelles:

15 Diese wenig schmeichelhafte Zugehörigkeit firmiert dann z. B. unter dem Ausdruck «Club der Bedenkenträger» – und das Beispiel ist kein fiktives. Dass es überaus wichtig ist, zwischen verschiedenen motivierten und argumentierten Formen von «Medienkritik» (und Kulturkritik) zu unterscheiden, zeigt Baacke etwa in seiner Auseinandersetzung kulturpessimistischer und pädagogischer Medienkritik und den «falschen Verbündeten der Medienpädagogik» (Baacke 1997, 28–37). Eine theoretisch motivierte Medienkritik, wie sie hier gemeint ist, geht nicht per se davon aus, dass Medien «böse» seien, sondern problematisiert Medientechnologien in einem weiteren Kontext – frei nach Rosa von Praunheim: «Nicht die Medien sind pervers, sondern die Situation, in der sie leben».

16 Natürlich bestünde auch die Möglichkeit, eine «Kritische Medienpädagogik» auszurufen, die sich neben andere Medienpädagogiken gesellt und dem Anspruch und den Überlegungen kritischer oder Kritischer Theorie/n in herausragender Weise nachkommt (vgl. am Beispiel der «kritischen politischen Bildung» Pohl 2015; sowie der «Kritischen Erziehungswissenschaft» Blankertz 1979). Im Unterschied dazu wird hier versucht, einen möglichst breiten Konsens über Stärken und Notwendigkeit kritischer Gesellschaftstheorien für die Medienpädagogik herzustellen. Gegenwärtig scheint dies kein ganz hoffnungsloses Unterfangen zu sein. An den Beiträgen des Themenhefts 26 der Zeitschrift MedienPädagogik mit dem Titel «Neue Fernsehserien und ihr Potenzial für eine kritische Medienpädagogik» lassen sich kaum einende Elemente feststellen, die die begriffliche Überschreibung mit «kritischer Medienpädagogik» und ihr Potenzial für eine solche plausibel machen könnten, auch wenn die Beiträge – jeweils auf verschiedene Weise – u. a. in kritischem Gestus auftreten. Das Editorial kann folglich die Bündelung lediglich in einer sehr losen Klammer vollziehen (vgl. Pilipets und Winter 2016).

17 Neil Selwyn formuliert in seinem Buch «Distrusting Educational Technology» (vgl. 2014, 40) einige Fragen, die er seiner explizit kritischen Perspektive auf (in seinem Fall) Bildungstechnologien zugrunde legt. So fragt er etwa nach ideologischen Dimensionen, Ein- und Ausschlüssen hinsichtlich spezifischer pädagogischer Praktiken, die durch bestimmte Rahmungen hervorgebracht werden, nach involvierten Interessen und dem «Cui bono», nach Herrschafts- und Machtstrukturen bzw. widerständigen Praktiken, nach dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaftlichem, nach der gesamtgesellschaftlichen Reichweite pädagogischer Massnahmen, nach Kontinuitäten und Brüchen in der historischen Entwicklung etc. Solche Fragen können ein probates und niedrigschwelliges Mittel darstellen, um auch mit weniger Theoriearbeit spezifische Phänomene analytisch in den Blick zu bekommen.

Medienkritik «aus aktuellem Anlass» – Code = Law = [capitalist] Praxis

Inzwischen wurde an zahlreichen Stellen inner- wie ausserhalb medienpädagogischer Publikationen darauf hingewiesen, welche Bedeutung Code, Software, Algorithmen und Dateninfrastrukturen für immer mehr gesellschaftlichen Felder erlangt haben, denen Prozesse der Digitalisierung von Informationsbeständen und Handlungsabläufen zugrunde liegen (vgl. Gapski 2015; Iske und Verständig 2014; Niesyto 2017). Bezugnahmen auf Beiträge kritischer Studien zu Code, Software, Algorithmen, Daten, Netzwerken und Protokollen liegen dabei nahe und sind zentral für das tiefere Verständnis dieser technologischen wie v. a. auch politisch-ökonomischen und kulturellen Bedingtheiten zeitgenössischen Medienhandelns (vgl. boyd und Crawford 2012; Deibert et al. 2010; Fuller 2008; Galloway 2004; Gillespie 2014; Iliadis und Russo 2016; Manovich 2013; Marino 2006; Reichert 2014). Das massgebliche Buch «Code» vom Verfassungsjuristen und Internettheoretiker Lawrence Lessig¹⁸ hat über nachfolgende Diskussionen zum «Digital Divide» Einzug in die Medienpädagogik gehalten (vgl. Iske und Verständig 2014). Darin wird dargelegt, inwiefern (und von wem) der Code die Verfasstheit des «Cyberspace» präkonfiguriert und welche politischen Implikationen damit einhergehen. Daraus lässt sich ein unmittelbarer politischer Auftrag für die Medienpädagogik und alle Bürgerinnen und Bürger ableiten.

Zum einen lassen sich aus einem solchen Blickwinkel verstärkte Kooperation mit der Informatik einfordern, da grundlegende Einblicke darin, was Code ist und wie Software, wie Algorithmen u. a. im Umgang mit digitalen Daten funktionieren, als fundamental für möglichst selbstbestimmtes Handeln in durchdigitalisierten Gesellschaften erachtet werden. Als bildungspolitisches Resultat dafür kann exemplarisch die Dagstuhl-Erklärung angeführt werden, die in Zusammenarbeit u. a. informatischer und medienpädagogischer Akteureinnen und Akteure verfasst wurde.¹⁹ Jörissen (vgl. 2015, 230f.) war nicht nur daran beteiligt, sondern elaborierte bereits zuvor in einem Aufsatz bildungstheoretische Anschlüsse an das Design von Software, also digitale «Dinge» in Interaktion mit Menschen, die für Mikroanalysen von «Code = praxis» (Thacker 2004, xii)²⁰ äusserst fruchtbar erscheinen. Eine notwendig radikale

18 Drei ergänzende Notizen zu Larry Lessig lohnen in diesem Kon/Text. 1. Er versteht eine Verfassung («constitution») als «not just a legal text but a way of life – that structures and constrains social and legal power, to the end of protecting fundamental values» (Lessig 2006, 4). Vielleicht lässt sich der Gedanke in Ansätzen auf die »Konstitution der Medienpädagogik« übertragen? 2. In Verlängerung dieses Gedankens fasst er «Code» stets als gemacht auf: «Code is never found; it is only ever made, and only evermade by us» (ebd., 6) – auch Kritik kann folglich nur involviert und konstruktiv stattfinden: «There is no choice that does not include some kind of building» (ebd.). 3. Lessig überschritt die scheinbar scharf zu ziehende Grenze zwischen Wissenschaft und Politik, indem er für die US-Präsidentenwahl 2016 kandidierte. Vgl. dazu seinen Artikel vom 17. Oktober 2015 in «The Atlantic»: https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/10/referendum-presidency-larry-lessig/411013/?single_page=true [zuletzt 25.02.2017].

19 Vgl. <https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt.html> [zuletzt am 25.02.2017].

20 Eugene Thacker formuliert im Vorwort zu Galloways «Protocol» (2004) wie folgt: «[C]omputer code is always enacted. Code is a set of procedures, actions, and practices, designed in particular ways to achieve particular ends in particular contexts. Code = praxis.» (Thacker 2004, xii).

und kritische Kontextualisierung auf gesellschaftlicher Ebene scheint mir mit diesem Zugang allein allerdings aus dem Blick zu geraten.²¹

Zum anderen nämlich, gilt es kulturelle und ideologische Lagerungen in scheinbar neutralen technologischen Anordnungen zu berücksichtigen, die auf die Eingebundenheit medialer Strukturen in gesamtgesellschaftliche Interessens- und Macht-konstellationen verweisen. Thacker betont (ebd.), dass die vorliegende Art Medienwissenschaft mit der Frage nach dem »Wie?« digitaler Infrastrukturen stets die Frage »whom does it work for?« einhergeht. Denn: »it is not the technical conditions relating to hardware or software technologies that determine the situation, but rather politics and economies as well as practices and cooperative constellations« (Kald-rack und Leeker 2015, 11f.). Software und Algorithmen haben selbst eine Geschichte (vgl. Goffey 2008) und sind keineswegs neutral, sondern auf spezifische Weise Träger von Ideologemen (vgl. Mager 2014). Schliesslich ist das Internet kein freier Raum, sondern Prozessen der staatlichen Überwachung sowie der Kapitalisierung, Monopolisierung und kommodifizierenden Einhegung unterworfen. Diese fungieren zwar nicht als einseitige Determinanten, strukturieren aber in hohem Masse die Handlungsspielräume der Nutzenden.

All diese Phänomene und Arbeiten darüber sind ein deutlicher Hinweis für medienpädagogische Erwägungen, dass angesichts der genannten technologischen Herausforderungen für alle Nutzenden sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse, in welche diese eingebettet sind,²² eine sorgfältige interdisziplinäre Analyse unter Berufung auf kritische Gesellschafts- und Medientheorien notwendig ist. Eine solche scheint mir unumgänglich, wenn die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen

21 Aufrichtigerweise muss hier ergänzt werden, dass die Kritik in ähnlicher Weise gegen den Versuch praxeologische Diskursanalyse für die Medienpädagogik fruchtbar zu machen (vgl. Dander 2015), gerichtet werden kann. »Materialität« wird auch dort nicht im Kontext etwa eines historischen Materialismus politisch-ökonomisch besprochen, sondern als Gesamtheit symbolisch überformter Dingwelt. Interessant ist dabei, dass meiner, wie auch Jörissens Text (vgl. 2015), Bezüge zu Althusser's Konzeption der »Interpellation« bzw. »Anrufung« (vgl. Althusser 2016) herstellen, dabei aber gleichermassen ihre Einbettung in die Reproduktion der Produktionsverhältnisse ausblenden. Das gilt ebenso für die Rezeption bei Judith Butler (vgl. 2006, 44ff.).

22 Bereits hier sei vermerkt: Diese Beschreibungen von Mediennutzung und Gesellschaft betreffen nicht nur die Welt »da draussen«, denn der wissenschaftliche Alltag ist selbstverständlich denselben Bedingungen unterworfen. Die Nicht-Beachtung politischer und ökonomischer Verhältnisse der eigenen wissenschaftlichen Praxis wird somit zum stillschweigenden Einvernehmen.

selbstbestimmten Handelns angemessen bestimmt – und im gegebenen Rahmen pädagogisch interveniert – werden soll.²³

Ein weiterer Aspekt sollte auch Medienpädagoginnen und -pädagogen aufhorchen lassen: Die wirtschaftliche Lage sowie der anhaltende Rechtsruck, der nationalistische, rassistische und religiöse Fundamentalismus, mit dem wir nicht nur in Europa und den Vereinigten Staaten konfrontiert sind, stellen bereits für sich ein Drohszenario dar, das nicht selten mit den 1930er-Jahren verglichen wird. Wenn die populären Bewegungen, die mediale Arenen im Sinne rechtspopulistischer und faschistischer Parteien nutzen, sich einerseits wirkmächtig und kompetent digitaler Kommunikationstechnologien bedienen und zugleich etablierte Medieninstitutionen als «Fake News» und «Lügenpresse» bezeichnen,²⁴ scheinen sich die besten Hoffnungen in Medienkompetenz in ihr Gegenteil verkehrt zu haben. Wir müssen uns wie danach boyd fragen: «Did media literacy backfire?» (boyd 2017) Mediennutzung und Medienkritik sind dienliche Mittel für menschenverachtende Handlungen geworden. Nicht Kritik oder Mündigkeit, sondern Selbstkritik scheint jener Aspekt zu sein, der dieser «Halbmedienkompetenz» (Damberger 2013) fehlt, um zur «guten» Medienkompetenz zu werden.²⁵

Dieser letzte Aspekt unserer Gegenwart kann als dringender Appell gelesen werden, die Verwiesenheit von Politischer und Medienbildung in all seiner Aktualität und Brisanz ernst zu nehmen (vgl. etwa Schönherr-Mann 2016). Unsere Gesellschaften stehen hier vor Aufgaben, die keine Medienpädagogik und keine Pädagogik alleine lösen können. Wenn sie aber einen Beitrag dazu leisten wollen, braucht es einen klaren Blick «on the underlying issues at play»:

23 Inzwischen scheint es so, als sei die Medienpädagogik, von der in betont kritischen Beiträgen in Abgrenzung die Rede ist, nicht mehr ausreichend hegemonial, um berechtigt dagegen anschreiben zu können – und das ist hier auch selbstkritisch gemeint. So bezieht sich etwa Leschke (vgl. 2016) auf eine solche (naiv aufklärerische) Medienpädagogik, von welcher aus «der weit überwiegende Teil der medienpädagogischen und eben auch medienpolitischen Debatte bestritten» werde. Andere Beispiele gibt es aber einige: Auf der Frühjahrstagung in Aachen bzw. in der Folgepublikation hat Alessandro Barberi die Lagerungen Kritischer Theorie in Baackes Habilitationsschrift herausgearbeitet (vgl. Barberi 2017; Baacke 1975); hat Horst Niesyto eine innerdisziplinäre Beschäftigung mit dem «digitale[n] Kapitalismus» eingefordert (vgl. Niesyto 2017) und Rudolf Kammerl das starke Subjektverständnis in der Medienpädagogik wie auch die Kritik daran hinterfragt (vgl. Kammerl 2017). 2016 war das Magdeburger Theorieforum der auch kritischen Auseinandersetzung mit «Big Data» gewidmet. In diesem Rahmen hat unter anderem Norbert Meder auf die Notwendigkeit einer kritischen Analyse und Berücksichtigung des «Datenkapitalismus» als Bedingung für Prozesse der Medienbildung hingewiesen. Inzwischen ist auch der Tagungsband zum Theorieforum 2015 mit «Macht- und medienbildungstheoretische[n] Analysen zum Digitalen» im «umkämpfte[n] Netz» (Biermann und Verständig 2017) erschienen und die neueste Ausgabe der Zeitschrift *medienimpulse* widmet sich dem Thema «Macht, Souveränität, Herrschaft» mit zahlreichen einschlägigen Beiträgen. So konstatiert auch Niesyto (2017, 7): «In letzter Zeit nahmen in der Medienpädagogik die Bestrebungen zu, sich mit Risiken und Problemfeldern der gesellschaftlichen Medienentwicklung intensiver zu befassen.»

24 ...oder diese gar aus Pressekonferenzen ausschliessen: vgl. <https://www.theguardian.com/us-news/2017/feb/24/media-blocked-white-house-briefing-sean-spicer> [zuletzt 27-02-2017].

25 2004 fragte Henry A. Giroux: «What might Education mean after Abu Ghraib?» (vgl. 2004) und zieht zur Beantwortung seiner Frage Adornos «Erziehung nach Auschwitz» (2015b) von 1966 heran. Als ein Beispiel für dominante, gewalttätige und virile medienkulturelle Formen nennt er Donald Trumps Show «The Apprentice». Drei Amtsperioden später wird Trump zum US-Präsidenten gewählt.

The path forward is hazy. We need to enable people to hear different perspectives and make sense of a very complicated [...] information landscape. We cannot fall back on standard educational approaches because the societal context has shifted. [...] We need to get creative and build the social infrastructure necessary for people to meaningfully and substantively engage across existing structural lines. This won't be easy or quick, but if we want to address issues like propaganda, hate speech, fake news, and biased content, we need to focus on the underlying issues at play. No simple band-aid will work. (boyd 2017)

Die beiden vorhergehenden Abschnitte sollten die Aussage: «Medienkritik ist konstitutiv für die Medienpädagogik!» plausibilisieren. Nun stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit dieser behauptete Anspruch bereits eingelöst wird und wie mit Hilfe welcher theoretischen Bezugnahmen er eingelöst werden könnte, ohne die Uhren lediglich um 40 Jahre zurückzudrehen.

Wie angekündigt, möchte ich hierfür eine unorthodoxe Übertragung der Dimensionen von Medienkritik nach Baacke vom «medienkompetenten Subjekt» auf die (in theoretischer Hinsicht) «medienkompetente Disziplin» vornehmen.

Wie medienkritisch ist die Medienpädagogik?

Unorthodox ist diese Übertragung offensichtlich, weil das Medienkompetenzmodell nicht für die Beschreibung oder Analyse wissenschaftlicher Disziplinen, sondern handelnder Subjekte konzipiert wurde. Trotzdem ist m. E. die Frage legitim, ob die Medienpädagogik in ihrer wissenschaftlichen Herangehensweise an ihren Gegenstandsbereich das einlösen kann, was sie auf individueller Ebene von Einzelnen einfordert bzw. für diese und mit diesen anstrebt.

Übertragen auf eine wissenschaftliche (Sub-)Disziplin können wir somit danach fragen, welche gesellschaftstheoretischen Grundlagen, Modelle und Konzepte uns zur Verfügung stehen, um problematische Entwicklungen bestimmen und erfassen zu können (Kapitel 3). Weiter stellt sich die Frage nach der Ethik und damit auch stets die Frage nach dem normativen Grund medienpädagogischer Bemühungen in Forschung und Anwendung (Kapitel 4). Wohin also sollen die Bewegungen und Bemühungen medienpädagogischer Forschung und Theoriebildung streben? In Ergänzung des Bestehenden wird in die kritische Bildungstheorie *nach* Heinz-Joachim Heydorn eingeführt und versucht, Anschlussstellen für poststrukturalistisches Denken sowie für medienpädagogische Theorie und Analyse aufzuspüren. Schliesslich, in veränderter Reihenfolge, geht es um die Anwendung auf «sich selbst», d. h. um die Selbstreflexion und Selbstkritik der Medienpädagogik (Kapitel 5), die in Form von Erwägungen und Fragen vorgetragen werden.

Analyse: Erfassen problematischer gesellschaftlicher Prozesse

Bereits über die Frage, welche gesellschaftlichen Prozesse als problematisch empfunden werden, liesse sich trefflich streiten. Wenn hier in denkbar allgemeinem Sinne jegliche Formen von Unterdrückung, Ausbeutung und Herrschaft als solche Prozesse angeführt werden, so lassen sich Phänomene wie etwa asymmetrisch diskriminierende Herrschaftsverhältnisse entlang der Differenzlinien soziale Klasse und Bildungsstand, Ethnizität und Aufenthaltsstatus, Geschlecht und Begehren, Alter und Versehrtheit benennen. Diese Phänomene lassen sich auf verschiedene Weise analytisch perspektivieren und einige medienpädagogische Theorie- und Forschungsarbeiten wurden dahingehend bereits durchgeführt. Gleichwenn all diese Aspekte der vertieften Bearbeitung bedürfen und es z. B. sehr zu begrüßen ist, wenn heteronormativitätskritische Ansätze aus den Gender und Queer Studies in medienpädagogischen Überlegungen Resonanz finden (vgl. Hoffarth 2009; Stoltenhoff und Raudonat 2016), möchte ich an dieser Stelle vorrangig ökonomische Verhältnisse fokussieren.

In dieser Hinsicht bestehen einerseits mit den Cultural Studies (vgl. Hepp und Winter 2006) eine und mit den jüngeren Bezugnahmen auf Pierre Bourdieu und das Konzept des «medialen Habitus» andererseits (vgl. Barberi und Swertz 2014; Biermann 2009; Kommer 2010) zwei Theorietraditionen, die für die Analyse von Klassenunterschieden und sozialen Positionierungen, aber auch von medialen Repräsentationen und Praktiken ein hervorragendes analytisches Instrumentarium bereitstellen. Jedoch scheint mir, als würden sie gerade für solche Fragestellungen vergleichsweise wenig fruchtbar gemacht und – ähnlich wie der ehemals sehr politisch gedachte Medienkompetenzbegriff bei Baacke – nur in domestizierter Form angewandt. Bourdieu machte stets herrschaftsförmige Mechanismen zum Thema (als Forscher wie als politischer Aktivist), die Cultural Studies liegen explizit auf einer Linie mit Marx, Gramsci und Althusser und sind mit dem entsprechenden Anspruch angetreten, Gesellschaft zu verändern (vgl. Hall 2010). Möglicherweise lohnt in beiden Fällen der Blick in die verstaubten Bände, um diese politischen Gehalte zu reaktivieren.

Ich möchte hier allerdings einen anderen, bildungstheoretischen Vorschlag unterbreiten. Erster Ausgangspunkt hierfür mag ein Zitat aus dem kanonischen Text von Max Horkheimer über die «kritische Theorie» von 1937 sein, in welchem er «kritisches Verhalten» näher bestimmt:

Es gibt nun ein menschliches Verhalten, das die Gesellschaft selbst zu seinem Gegenstand hat. Es ist nicht nur darauf gerichtet, irgendwelche Missstände abzustellen, diese erscheinen ihm vielmehr als notwendig mit der ganzen Einrichtung des Gesellschaftsbaus verknüpft. [...] Dieses Verhalten wird im folgenden als das «kritische» bezeichnet. Das Wort wird hier weniger im Sinn der idealistischen Kritik der reinen Vernunft als in dem der dialektischen Kritik der Ökonomie verstanden. (Horkheimer 1937, 19)

Nun könnte diese Verknüpfung von «Missständen» mit der ganzen Gesellschaft auch mit Bourdieu oder den Cultural Studies vollzogen werden, wenn der unterstellte Mangel weniger in der grundsätzlichen Fähigkeit (Kompetenz) der theoretischen Grundlagen liegt, sondern vielmehr in der Anwendung (Performanz) auf weniger missständige Phänomene. Warum soll es also sinnvoll sein, einen weiteren Theoriestrang einzuführen? In Besinnung auf eine erziehungswissenschaftliche Theorietradition und darin auf die Philosophie und Theorie der Bildung – insbesondere insofern diese der Ort für die Frage nach der Möglichkeit von Kritik sei – soll hier, «das Pädagogische als etwas Eigenes» (Euler 2014, 33) anerkennend, der Versuch gewagt werden, die «kritische Bildungstheorie»²⁶ nach Heinz-Joachim Heydorn für die Medienpädagogik fruchtbar zu machen,²⁷ und das aus mehreren Gründen:

Zum einen denkt Heydorn Bildung dialektisch, in Widersprüchen, was ihn davor bewahrt, den Begriff bereinigt und positiv überhöhen zu müssen oder lediglich entleert verwenden zu können. Er kann, in aller Zurückhaltung und Emphase, mit Begriffen wie «Mündigkeit», «Vernunft» oder «Emanzipation» operieren, ohne diese absolut setzen zu müssen. Zum anderen entwickelt er Bildung als historisch-materiellen und empirisch gehaltvollen Begriff, dessen Geschichte eng an die Entwicklung der Produktivkräfte und Ideengeschichte gebunden ist. Heydorns Auffassung von Bildung wird von einem Optimismus getragen, der es sich nicht versagt, (kaum begründbare) Utopien zu entwerfen und die Möglichkeit der Aufhebung gesellschaftlicher Widersprüche zu denken. Schliesslich bietet seine materialistisch und idealistisch

26 Die Bezeichnung «kritische Bildungstheorie» stammt nicht von ihm selbst, sondern wurde seiner Arbeit erst im Nachhinein zugeschrieben (vgl. Bünger 2009, 172). Die Schreibweise changiert zwischen «Kritisch» und «kritisch». Insofern keine primäre Zuordnung zur Kritischen Theorie Frankfurter Schule vorliegt wird hier die Kleinschreibung vorgezogen.

27 Diese Suchbewegung könnte ebenso gut in den Schriften und Überlegungen der kritischen Erziehungswissenschaft stattfinden. Euler (vgl. 2014, 39f.) verweist jedoch u. a. darauf, dass diese im Unterschied zu den Arbeiten von Heydorn und Koneffke das «Eigene» des Pädagogischen vernachlässigten und zu Gunsten soziologischer bzw. sozialphilosophischen Grundierungen nach Habermas preisgaben. Auch scheint mir das dialektische Denken in Widersprüchen stärker ausgeprägt zu sein, und somit besser in zeitgenössische Theorien der Subjektivierung übersetzbar zu sein. In Bezug auf zentrale Kategorien wie Subjekt, Mündigkeit, Vernunft und Emanzipation stellt sich die Entscheidung zwischen einem «Ganz» und einem «Gar nicht» nicht in der Form. Dies mögen allerdings Trugschlüsse sein, angesichts dessen, dass Kammerl (vgl. 2017, 45f.) mit Benner zu sehr ähnlichen Schlüssen kommt wie der vorliegende Beitrag (zu kritischen Positionen Benners ggü. der kritischen Erziehungswissenschaft vgl. etwa Euler 2004, 18f.). Ob eine solche Denkweise auch mit Habermas durchzuhalten wäre, kann an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Einleuchten dürfte, dass auch ein Projekt der kritischen Erziehungswissenschaft kaum ohne Aktualisierungen ins dritte Jahrtausend übernommen werden kann (zu einer schlüssigen Gegenposition im Sinne einer «Negativen Pädagogik» vgl. Dammer 1999). Wenn Horkheimer und Adorno als zwei ihrer Bezugstheoretiker ernst genommen werden, so schliesst Rieger-Ladich (2014, 80) seine Rezeptionsgeschichte der Kritischen Theorie in der Kritischen Erziehungswissenschaft, «dann muss jedes intellektuelle Unternehmen auf den Prüfstand. Und eben auch jenes Gebilde, das sich Kritische Erziehungswissenschaft nennt.» Es kann allerdings in Zweifel gezogen werden, ob kritische Erziehungswissenschaft in einer «reflexiven Erziehungswissenschaft» aufgehoben sei und darin aufgehen solle. (vgl. Krüger 1999, 176ff.)

entwickelte Theorie von Bildung tatsächlich Anschlussstellen an sowohl marxistische, als auch poststrukturalistische Theoriestränge.²⁸

In aller sträflichen Kürze: Heydorn geht in seinem Buch «Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft» (Heydorn 2004a) davon aus, dass Bildung (in institutionell organisierter Form) zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt «durch gesellschaftliche Nachfrage» (Benner et al. 2009, 18) erst notwendig und in der Folge zu einem der Motoren für die Emanzipation der Bourgeoisie und für die Abschaffung des Feudalsystems wurde. Mit der Installation der bürgerlichen Gesellschaft gerät Bildung zum Herrschaftsinstrument über diejenigen, die zur funktionalen Lohnarbeit erzogen werden sollen, trägt aber in sich stets emanzipatorische Potenz: «Mit dem gesellschaftlichen Bedürfnis, das die Institution erzeugt, wird ihre Verneinung möglich. Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln.» (Heydorn 1972, 15) Die bürgerliche Klasse hat in ihrer revolutionären Phase hehre Ideale über die Verfassung des Menschen gesetzt (vgl. etwa die Menschenrechte) und ist somit paradoxerweise getrieben, diese Ideale womöglich gegen die eigenen Klasseninteressen weiterhin einzulösen – für die Emanzipation der von ihnen beherrschten Lohnarbeiterinnen und Lohnarbeiter. «Bildung» steht bei Heydorn gleichermaßen für individuelle Bildungsprozesse, für Bildungsinstitutionen und für Bildung als historischen Prozess:

Die Theorie von Bildung, die Heydorn vorgelegt hat, ist darum zugleich eine Geschichte der Bildung, in der sich die menschliche Gattung zu einem höheren Bewußtsein ihrer selbst emporarbeitet» (ebd.) – zwischen Freiheit und Geschichte, Spontaneität und Reflexion, Universalität und Individualität (vgl. Bünger 2009, 173–179) bzw. Integration und Subversion, wie Koneffke ergänzend ausarbeitet (vgl. 1969). Angesichts widriger gesellschaftlicher Bedingungen «wird die Frage nach der Möglichkeit von Emanzipation zur Frage nach der Möglichkeit, den Widerspruch einzulegen. [...] Damit ist zugleich deutlich, dass Bildung selbst nicht die gesellschaftliche Transformation ist, die sie ermöglicht. (Bünger 2009, 186)

Was in dieser Perspektive sichtbar wird, ist die unauflösliche Verwobenheit der Bildungsinstitutionen mit den gesellschaftlichen Produktionsprozessen, insofern anhaltende, u. a. technologische, Produktivkraftentwicklung und die damit einhergehende Rekonfiguration des Arbeitsmarktes neue Nachfragen hervorbringt, denen sich nicht nur institutionelle, formale Bildungsprozesse unterzuordnen haben. Bildung ist dabei keine völlig determinierte Funktion, sondern stets im Spannungsverhältnis zu seiner Funktionalisierung stehend. Insofern Bildung mit Marx ebenso als

28 So verweist etwa Alfred Schäfer in seinen Überlegungen über den «Ort der Kritik» auf mögliche Anschlussmöglichkeiten in Richtung von Foucaults Genealogie oder der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (vgl. Schäfer 2009, 211f.). Allerdings nennt er Voraussetzungen, welche die Aufgabe des «religiös-metaphysische[n] Rahmen[s]» sowie des «universelle[n] Standpunkt[s]» einschließen.

Produktivkraftentwicklung aufgefasst werden kann und wird, wie das für technologische Entwicklung gilt, liegt eine Relationierung von Bildung und z. B. digitalen Informations- und Netzwerktechnologien nahe, die einen Fokus auf die in diesem Verhältnis wirkenden Widersprüche legt:

Sie [Heydorns Bildungstheorie; Anm. VD] muß den Menschen als die noch unvernünftige Bedingung der Technik auf die Höhe der Vernunft der Technik bringen, ohne ein praktisches Subjekt aufweisen zu können, das diese Arbeit bewußt zu leisten vermag. Technik und Menschenbildung stehen damit in dem antinomischen Zirkel, daß die Technik humane Qualitäten nicht ohne eine humane Praxis, die Gesellschaft aber technisch keine humane Praxis entfalten kann. (Benner et al. 2009, 35)

In ihrer einleitenden Auseinandersetzung mit Heydorns Bildungstheorie im Band «Heydorn lesen!» (Bünger u. a. 2009) kritisieren Benner, Brüggem und Göstemeyer den «Messianismus» und die «Zuversicht» Heydorns (Benner et al. 2009, 35f.), der die genannte Antinomie über die Figur des gebildeten Lehrers aufzulösen hofft. Diese Hoffnung weisen Benner et al. mit dem Hinweis zurück, dass die «Tätigkeit des Lehrers» (ebd., 36) mit diesem versöhnlichen Auftrag überfrachtet sei. Die Paradoxie in Heydorns Bildungstheorie liege darin, so schliessen sie,

daß sie diese Leistung [die Erinnerung an die geschichtlichen Antinomien von Arbeit und Bildung; Anm. VD] nur vollbringt, wenn sie sich nicht als Lösung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft mißversteht. Dies gilt nicht zuletzt auch für die geschichtliche Bedeutung des Lehrers Heydorn. (ebd.)

Der Koneffke-Schüler Peter Euler liest den Bildungsbegriff nun selbst als «kritische Kategorie» – zum einen im genannten Sinne und zum anderen als Kritik am funktional-instrumentellen Gehalt von Bildung, als «Selbstkritik der Bildung» (Bierbaum u. a. 2014, 13) und sieht die Pädagogik in der Rolle, «Widerspruch im gesellschaftlichen Widerspruch einzulegen» (ebd.). Ähnlich sei die Rolle der kritischen Bildungstheorie gegenüber der Pädagogik aufzufassen – nämlich «als deren negative Dialektik» (Euler 2014, 29) – sowie, so könnte in Verlängerung des Arguments vermutet werden, die Rolle eines solchen kritischen Bildungsbegriffs gegenüber kritischer Bildungstheorie. Dass Kritik nämlich «lebendig werden kann fordert auch, dass sie selbstkritisch wird und d. h. sich falscher Selbstsicherheit im Begreifen und Verstehen der jeweils neuen Wirklichkeit enträt» (Euler 2009, 52).

Für medienpädagogische Zusammenhänge ist bedeutsam, dass Euler einen naturwissenschaftlichen Hintergrund aufweist und stark für interdisziplinäre Zusammenarbeit, gerade auch mit technischen Disziplinen, eintritt (vgl. Bierbaum u. a. 2014, 13ff.). Bei ihm wie auch bei Heydorn (und bei Marx) werden Technologien, und das ist zentral, um Missverständnissen vorzubeugen, nicht als gut oder schlecht aufgefasst, sondern stets als Vehikel für Bildung und Herrschaft zugleich.

Nun führt der Anspruch der Selbstkritik und der Berücksichtigung historischer Entwicklungen zur Notwendigkeit der «Re-Vision in der Bildungstheorie» (Euler 2009), die sich u. a. den folgenden Herausforderungen zu widmen habe: der Frage nach dem Ort der Kritik, nach der Legitimation des erhobenen Emanzipationsanspruchs, nach hintergründigen Voraussetzungen und Erwartungen und nach dem empirischen Gehalt der kritischen Bildungstheorie (vgl. Euler 2014, 35). Dieses Projekt der «Verbindung einer grundsätzlichen ökonomischen Kritik am Kapitalismus mit eben daraus nicht abzuleitender Politik, die dadurch als nicht abzuleitende und umkämpfte zu erforschen ist,» (ebd., 41) stellt Euler die Auseinandersetzung mit Autoren wie Rancière, Balibar, Laclau oder Žižek in Aussicht. Eine weitere Theoretikerin, die in diesem Zusammenhang genannt werden kann, ist Judith Butler, deren Denken bereits an mehreren Stellen mit einer kritischen Bildungstheorie nach Heydorn relationiert wurde (vgl. Bierbaum 2004; Bünger 2013; Herrmann 2015; Riefling u. a. 2012).

Einige Anschlussstellen an Butlers Arbeiten lassen sich in den folgenden Aspekten benennen (vgl. für den folgenden Absatz v.a. Bierbaum 2004, 193ff.): Subjekte werden bei Heydorn (und Koneffke) wie Butler (und Foucault) als strukturell, gesellschaftlich unterworfen gedacht. In beiden Fällen entspringt zugleich die Möglichkeit auf Widerständigkeit bzw. Widerspruch aus genau dieser Unterwerfung, konstituiert sich also in einem dialektischen oder agonalen Verhältnis von unterworfenem bzw. sich unterwerfendem Subjekt und unterwerfender Struktur. Indem sich die Subjektwerdung (Subjektivation) bei Butler in Wiederholungen vollzieht, die aufgrund der Unwahrscheinlichkeit identer Wiederholungen potenziell zu subversiven Verschiebungen führen, finden Transformationen statt. Diese sind kaum souverän und intendiert steuerbar, sondern Kontingenzen unterworfen. Auch bei Heydorn und Koneffke spürt Bierbaum Wiederholungen als Modus der Befreiung auf, insofern der geschichtliche Verlauf erneut durchlaufen werden muss, um das eigene Handeln gegen Herrschaft richten zu können.

Differenzen markiert Bierbaum insbesondere in den verschiedenen Blickwinkeln der Disziplinen, die auf ein pädagogisches einerseits und ein philosophisches Subjekt andererseits abzielen. Der pädagogische Zugang impliziere die Notwendigkeit eines aktiven, produktiven Anteils in oder an den Subjekten, auf welchen sich eine pädagogische Praxis beziehen könne.

Mit diesen Dimensionen sind auch bei Bierbaum und anderen freilich nur einige «Strukturanalogien» benannt und keine schlüssige theoretische Einheit entworfen, doch ist absehbar, dass das Zusammen-Denken der Theoriestränge nicht nur nicht unmöglich ist, sondern im Dialog ein fruchtbares gegenseitiges Lernen ermöglichen kann. So kann in vereinten Bemühungen ein umfassendes Verständnis von unterschiedlichsten Unterwerfungsmechanismen wie auch von widerständigen Praktiken jenseits romantischer Verklärungen erlangt werden und es liessen sich weitere Anschlüsse an poststrukturalistische Theorien herstellen, etwa explizit

radikaldemokratischer Ausweisung (vgl. Riefling u. a. 2012). Die Analyse von Macht- und Herrschaftsmechanismen nach Foucault'schem Muster, im Kleinen wie auch historisch, wird auf ihre Verflechtung mit vorherrschenden Produktionsverhältnissen rückbeziehbar. Daraus kann sich schliesslich ein Modus der Kritik entfalten, welcher dominante Wahrnehmungs- und Deutungsrahmen nur aus der Verstrickung in ihre Machtverhältnisse heraus befragen kann. Hierüber, so schreibt Herrmann (2015, 144):

könnte eine bedingte Handlungsfähigkeit erlangt werden, die sich vor allem dadurch konstituiert, dass sie sich um ein Bewusstsein von der Involviertheit aller emanzipatorischen Bestrebungen in die Machtreproduktion bemüht.²⁹

Wir halten fest: Problematische gesellschaftliche Prozesse können mit den präsentierten Theorielinien nicht nur ökonomisch und historisch auf widersprüchliche gesellschaftliche Verhältnisse bezogen werden, sondern erlauben durch ihren prozessualen modus operandi einen Fokus auf ambivalente Transformationen von Subjekt und Gesellschaft, die mit Heydorn und seinen Nachfolgerinnen und Nachfolgern explizit bildungstheoretisch, also originär erziehungswissenschaftlich formuliert wurden. Diese Eigenschaften vermag in dieser Form keine präsente Theorietradition der Medienpädagogik aufzuweisen und gerade darin liegt m. E. das grosse Potenzial.

Ethik: Sozial verantwortliche Bestimmung von Analyse und Reflexion

Angesichts einer «Gemengelage» von interdisziplinären Bezügen und Ansprüchen «von aussen» an die Medienpädagogik, schreibt Kammerl (2017, 46), rücke

das normative Selbstverständnis der Medienpädagogik in den Mittelpunkt. Hat Medienpädagogik eines und wenn ja welches? [...] Die Vorstellung einer wertneutralen, frei von handlungsleitenden Interessen agierenden Disziplin, in der allein der Erkenntnisfortschritt herrscht, wurde bekanntlich immer wieder kritisch aufgearbeitet (wissenschaftstheoretisch wie wissenschaftshistorisch). Wir tun gut daran, derartige Annahmen als Reflexionslücken und blinde Flecken zu verstehen.

Wesentlich schärfer attackiert Leschke («von aussen»; aus medienwissenschaftlicher Perspektive) und fordert von der Medienpädagogik eine Aktualisierung grundlagentheoretischer Bezugnahmen und normativer Begründungen ein (Leschke 2016,

²⁹ Butler schreibt dazu: «Aus einer Foucault'schen Perspektive stellt sich unter anderem die Frage, ob das Machtregime, das das Subjekt zu regulieren versucht, so vorgeht, dass es dem Subjekt ein Prinzip der Selbstdefinition anbietet. Wenn dem so ist – und Subjektivierung (subjectivation) auf diese Weise mit Unterwerfung (subjection) verwoben ist –, dann ist es nicht damit getan, sich auf das Subjekt als Grundlage der Handlungsfähigkeit zu berufen, da das Subjekt selbst durch Machtoperationen hervorgebracht wird, die im Vorhinein die Ziele und das Ausmaß der Handlungsfähigkeit begrenzen. Daraus folgt allerdings nicht, dass wir alle immer schon in der Falle sitzen und dass es keinen Ort des Widerstands gegen Regulierungen gibt oder gegen die Form der Unterwerfung, die die Regulierung annimmt. Allerdings sollten wir nicht denken, wir hätten die Effekte der regulierenden Macht abgewehrt, indem wir das Subjekt als Grundlage der Handlungsfähigkeit annehmen.» (Butler et al. 2013, 191f.)

22f.).³⁰ In der *condition postmoderne* sei eben zu akzeptieren, dass die normativen Setzungen «pragmatisch bestimmt werden müssen, ohne dass es irgendeinen Halt in absoluten Konstrukten wie dem Subjekt der Aufklärung gibt.» (ebd., 23)³¹

Mit einer solchen Haltung muss freilich die bunte Sammlung an Leitbildern, klein wie gross, auf jeglichen Absolutheits- und Universalitätsanspruch verzichten: der «Verein freier Menschen» (Marx 2013, 1:92), «daß Auschwitz nicht noch einmal sei» (Adorno 2015b, 88), der Habermas'sche «herrschaftsfreie[...] Diskurs» (vgl. Leschke 2016, 23; Trültzsch-Wijnen 2016, 7), soziale Gerechtigkeit (vgl. Trültzsch-Wijnen 2016, 7f.), «Frieden und Solidarität» (Swertz 2015, 11), «kollektive[...] Emanzipation» (Keck-eisen 1983, 120), «empowerment» (Missomelius 2015, 4), «das Verhältnis zwischen Produzenten und Benutzern von einem paternalistischen in ein dialektisches zu verwandeln» (Eco 1989, 51), «eine lebenswerte Welt zu erschaffen und zu erhalten» (Blankertz 1979, 37), «Erhaltung und Weiterentwicklung der Kultur und Gesellschaft und der Förderung der Persönlichkeitsbildung in Richtung auf intellektuelle und moralische Autonomie» (Spanhel 2015) oder auch einfach «Überleben durch Bildung» (Heydorn 2004b, 254).

Dass Normen oder normative Setzungen notwendig sind, um das eigene und kollektive, forschende und lehrende oder professionelle medienpädagogische Handeln danach auszurichten, wird hier gesetzt. Keine dezidiert medienpädagogische Zielrichtung vorzugeben würde die Entscheidung an ein neoliberales Aussen delegieren und einer Normsetzung wie «Employability» (Ruge 2015, 6) preisgeben. Obwohl, wäre das nicht genau so eine «normative Pragmatik», wie sie Leschke (2016, 23) setzt? Und könnte diese Employability in etwa mit einem gegenwärtig «gesellschaftlich erwünschte[n] Performanzniveau in medienkulturellen Umgebungen» (Leschke 2016, 31) gleichgesetzt werden, also mit der kulturellen Definition von Medienbildung, die Leschke anbietet? Auch das wäre eine Zwischenlösung, die funktioniert, wie auch die Absolut-Setzung des souveränen Subjekts funktioniert – welche als ebensolche pragmatische Setzung gelesen werden könnte? Ist es vielleicht eine für eine Anwendungs- und Interventionswissenschaft wie die Medienpädagogik höchst praktikable und funktionale Einrichtung, sich um solche Diskussionen nicht weiter bemühen zu müssen?

30 Von diesem Vorwurf unbenommen bleibt die Theorie strukturaler Bildung und Medienbildung (vgl. Marotzki 1990; Jörissen und Marotzki 2009), deren minimal-normative Gehalte Koller (vgl. 2016) entlang der Fragestellung: «Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?» präpariert. Er macht deutlich, dass es in normativen Begründungsfiguren nicht um Dogmatismen gehen kann, sondern er verweist auf den «Versuch, Kriterien bzw. Normen argumentativ, aber im Bewusstsein der unvermeidlichen Begrenztheit und Relativität der eigenen Position zu begründen» (ebd., 155). Die einzelnen normativen Aspekte können hier aus Platzgründen nicht angeführt werden.

31 Vgl. als halben Gegenentwurf dazu das Fazit aus Richard Kubacs Studie über das Anliegen postmoderner Kritik, das «gefasst werden kann als der Versuch, die durch den Wegfall universaler Legitimationsaspirationen erwachsene begriffliche Not zu wenden. Kritik kann dies aber nur leisten, wenn sie ihre notwendig illusionäre Verfasstheit nicht nur anerkennt, sondern auch solidarisch vertritt. Sie setzt sich damit aus, wird angreifbar.» (Kubac 2007, 100)

Ja und nein. Ja, weil das Spielräume an anderen Stellen eröffnen kann, es ermöglicht, sich anderen Gegenständen detaillierter zu widmen, als der ethisch-normativen Bestimmung des eigenen Tuns in Forschung und Anwendung. Zeit ist knapp, Ressourcen sind begrenzt. Nein aber, sofern wir bildungstheoretische und -philosophische Diskussionen über Normative der Medienpädagogik als konstitutives Teilgebiet der Medienpädagogik begreifen. Die Tagungen der DGfE-Sektion in Innsbruck³² und Wien sind deutliche Signale, dass dem so ist.

Wenden wir uns nun wieder dem hier vorgestellten Theorieangebot zu, der kritischen Bildungstheorie Heydorns und möglichen Aktualisierungen in Arbeiten Judith Butlers, so entdecken wir auf den ersten Blick eine relativ grosse Kluft zwischen beiden. Für Heydorn steht die Aufhebung der fundamentalen Widersprüche Bildung und Herrschaft bzw. der Klassenwiderspruch als Fernziel pädagogischer Bemühungen:

der Begriff Pädagogik kommt «educatio» am nächsten. Dieser Prozeß meint nichts anderes als fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selber, als Weg ins Freie. Bildung enthält somit die Aufhebung jeder Unterdrückung des Menschen, damit notwendigerweise Aufhebung der Klassengesellschaft. (Heydorn 1972, 120f.)

Auch die Formulierung dieser Utopie kann durchaus im Sinne einer normativen Pragmatik aufgefasst werden, die – ganz im Gegenteil zum Mantra der Alternativlosigkeit – die Möglichkeit einer anderen Welt bewusst überdeutlich herausstellt. Butler würde vermutlich vor allem eine ganze Reihe Fragen an Heydorn richten, die den utopischen Charakter sehr rasch brüchig erscheinen lassen würden. Sie selbst entzieht sich aber auch nicht normativen Fragestellungen – und Setzungen. Allerdings geht sie in ihrer Formulierung erheblich vorsichtiger vor, wenn sie in «Frames of War» über das Problem der Normativität spricht:

The point, again, is not to dispense with normativity, but to insist that normative inquiry take on a critical and comparative form so that it does not unwittingly reproduce the internal schisms and blind spots inherent to those versions of the subject. These internal schisms become the unjustifiable ground [...] for the unjust judgment that certain lives are worth saving and others worth killing. [...] The matter [...] requires a kind of analysis capable of calling into question the framework that silences the question of who counts as a «who» – in other words, the forcible action of the norm on circumscribing a grievable life. (Butler 2009b, 162f.)

Diese Überlegungen und das Buch insgesamt befassen sich ausgehend von den Kriegen ihrer Gegenwart mit der Problematik, wie möglich werden kann, dass der Kampf gegen die Ungleichverteilung von Prekarität und Betrauerbarkeit im politischen Feld von einem möglichst breiten Bündnis getragen wird. Im Sinne radikaldemokratischer

32 Vgl. dazu den Tagungsband «Medienbildung wozu?» (Hug et al. 2016) sowie die zugehörige Ausgabe der Zeitschrift Medienimpulse «Begründungen und Ziele der Medienpädagogik» (vgl. Barberi u. a. 2015).

Politik skizziert das Stellen einer solchen Frage gleichsam ein Problemfeld auf spezifische Weise, die einen möglichst grossen Einschluss hervorzubringen vermag. Während die «Aufhebung der Klassengesellschaft» bei Heydorn als revolutionäres Projekt – so wünschenswert sie auch sein mag – einen relativ schmalen Zuschnitt der politischen Perspektive vornimmt, ist Butlers Ansatz eine offene Einladung, die auf menschlichem Leben fusst, welches in seiner grundlegenden Verletzbarkeit und Verwiesenheit auf Andere stets ein *soziales* Leben sei. Umgekehrt, und hier erlangt das Buch erhöhte Relevanz für die Medienpädagogik, befragt sie die Beschaffenheit der Fotografien, die aus den Kriegsgebieten und -gefängnissen die US-Amerikanische Öffentlichkeit erreichen. Welche Rahmen werden eingesetzt, um Leben als nicht betrauerbar erscheinen zu lassen? Und wie lassen sich solche Rahmen einer kritischen Befragung unterziehen, sodass Betrauerbarkeit medial vermittelt erfahren werden kann? Aus einem solchen Fragen lässt sich so etwas wie eine «politische Medien-Theorie» (Prager 2017) ableiten. Und, so liesse sich weiter fragen, wie können dann mediale Anordnungen gestaltet werden, um die Öffnung zu Anderen hin wahrscheinlicher werden zu lassen? (vgl. Prager und Dander i.V.)³³ Und vielleicht liesse sich in einer zeitgenössischen, kritischen Haltung fragen, wie eine Medienpädagogik konstituiert sein müsste, um die Betrauerbarkeit von Leben möglichst «universell», d. h. hegemonial werden zu lassen. Würde diese neue Illusion – als vorläufige, strategische Zielperspektive von Medienpädagogik und Medienbildung – vollständig eingelöst, womöglich wäre dann auch das Klassenverhältnis aufgehoben.

Selbst-Reflexion: Anwenden der kritischen Analyse auf sich und das eigene Handeln

Dass auf der Ebene der Disziplin Medienpädagogik Selbstreflexion betrieben wird, grundlegende Konzepte hinterfragt werden und mitunter auch ein theoretisch angeleiteter, selbstkritischer Blick in den Spiegel gerichtet wird, das dürfte im Verlauf dieses Texts im Vollzug wie auch in zahlreichen Verweisen deutlich geworden sein.

Und doch sehe ich im Hinblick auf Selbstreflexion Aspekte und Fragen, die (zu) wenig Beachtung finden. So ist es eine Sache, pädagogische Normen zu rezitieren und zu begründen. Eine andere Sache ist, sich diese als Ethik, als ethische Haltung zu eigen zu machen und sie möglichst konsequent handlungsleitend werden zu lassen. Eine Studie zu dieser Form des Theorie-Praxis-Problems von Medienpädagoginnen und -pädagogen würde ich gerne lesen (und ich würde sie gerne, wie hier, Open Access lesen können).

³³ Wie in dem genannten Beitrag deutlich wird, liegt im Hinblick auf die Öffnung zu Anderen hin eine Verbindung zu bildungstheoretischen Varianten nach Kokemohr nahe, die bei Marotzki (1990) und Jörissen/Marotzki (2009) unter «strukturaler», bei Koller unter «transformatorischer Bildungstheorie» geführt werden. Für beide Varianten bleibt jedoch, wie Niesyto in Bezug auf die Theorie strukturaler Medienbildung feststellt (vgl. 2017), die Ökonomie vernachlässigt oder unthematisiert.

Damit hängt auch die Frage zusammen, ob und in welcher Form wir uns erlauben, uns von neuen Texten und Phänomenen affizieren zu lassen, sodass wir einen Prozess erfahren, der vielleicht als Medien/Bildung zu bezeichnen wäre. Und selbst wenn so ein Prozess durchlaufen wurde, darf sich eine grundlegende Transformation in der wissenschaftlichen Tätigkeit niederschlagen, auch wenn damit frühere Arbeiten in Frage gestellt würden? Wie gross sind die Kompromisse, die eingegangen werden, um Drittmittel einzuwerben? Unter welchen Bedingungen arbeiten wir? Welche Rolle spielen Medientechnologien dabei? Würden wir uns in dieser Hinsicht eine kritische Perspektive erlauben? (vgl. Selwyn 2016) Wie gehen wir mit der fortschreitenden Kapitalisierung des Wissenschaftssystems um (vgl. Euler 2014, 37ff.), welche Handlungsspielräume haben wir und inwiefern lösen wir sie ein? Was bedeutet «medienpädagogische Profession» für uns Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und wozu bekennen wir uns, wenn wir «professor» (frz. u. a. «lehren», «sich bekennen zu») im doppelten Sinne ernst nehmen? (vgl. Derrida 2016, 22) Welche (auch irritierenden, «schmerzhaften») Theorieangebote werden Studierenden gemacht und welche Konzessionen zugunsten der Berufsorientierung? Wie manifestieren sich solche Entscheidungen in Seminarangeboten, Modulen, Studiengängen? Was bedeutet es, die eigene Praxis als gesellschaftliche zu verstehen und nicht als abgetrennt von anderen «Teilsystemen»? Wären wir bereit, uns zu «Rogue Humanities» zu bekennen, wenn es die Bedingungen geböten?³⁴

When we identify and cast out the rogue viewpoint, we miss the point that every critical question is initially rogue in relation to existing conventions. We lose the traditions of both Socrates and Kant, not to mention Derrida and Foucault, since the very questions that would establish a critical viewpoint on state authority and governmental obligation are precluded from the asking. (Butler 2009a, 795)

Was sagt es über Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen aus, wenn eine mögliche definitorische Bestimmung sagt, dass sie in prekarierten Bedingungen arbeiten, und sie dies über weite Strecken als wenig problematisch empfinden (vgl. Dander et al. 2016)? Und wann wird die nächste Erhebung über die Zufriedenheit dieser Statusgruppe durchgeführt werden, um herauszufinden, ob diese Bestandsaufnahme noch gilt?

Fazit

Wenn abschliessend auf die Titel gebende Frage geantwortet werden soll, wie medienkritisch die Medienpädagogik sei, so lautet die Antwort dieses Texts: Sie ist nicht kritisch genug. Kritik bedeutet dabei nicht, isoliert Kritik an den Medien zu üben, sondern durch radikale Kontextualisierung medialer Konstellationen auf

34 Vgl. etwa https://twitter.com/rogue_usbgn?lang=de [zuletzt 28.02.2017].

gesamtgesellschaftlicher Ebene die Kritik von Herrschaft in all ihren Formen zu ermöglichen. Eine solche Kritik bedarf nicht nur entsprechender theoretisch-analytischer Mittel, sondern kann nur dann kritisch operieren, wenn diese Mittel auf im genannten Sinne problematische gesellschaftliche Phänomene gerichtet werden.

Mit der Linie kritischer Bildungstheorie von und *nach* Heinz-Joachim Heydorn sowie mit Verbindungslinien zum Denken Judith Butlers zwischen Performativitätskonzeption und einer politischen Medien-Theorie wurden zwei Theorieangebote unterbreitet, die ausgehend von einem widersprüchlich verfassten Bildungsbegriff fundamentale Desiderata der Medienpädagogik im Zusammenhang bearbeitbar werden lassen: die kapitalistische, monopolistische Grundlage digitaler Gesellschaften, die Formulierung eines ambivalent verfassten Subjekts der Medienpraxis, dessen Transformierbarkeit (Bildbarkeit) ebenso in Ambivalenzen zu denken ist sowie die Thematisierung und Reformulierung normativer Grundannahmen, ausgehend von einer Butler'schen Minimaethik der Betrauerbarkeit von Leben – mit Mut zu solidarischen Illusionen als bewusste normative Setzungen.

Schliesslich muss sich diese Kritik auch stets auf jene richten, die sich anmassen eine solche Kritik zu üben. Insofern die wissenschaftliche Tätigkeit als Praxis begriffen wird, gilt dort auf allen Ebenen: Practice what you preach! Setze in die Tat um, was du propagierst.

Der Anspruch dieses Texts lautet nicht, eine explizit «Kritische Medienpädagogik» unter diesem Namen (wieder) auszurufen oder zu etablieren, sondern zu argumentieren, warum «die» Medienpädagogik insgesamt auf einem medienkritischen Fundament steht oder besser: stehen sollte. Nicht nur liefe eine selbsternannt «kritische» Abspaltung innerhalb der Medienpädagogik Gefahr, die Disziplin (und ihre Diskurse) voneinander zu trennen anstatt die Auseinandersetzung über differierende Auffassungen zu suchen. Die begriffliche Partikularisierung würde stets die Besonderung vom Allgemeinen betonen und somit eher sich selbst ins Abseits stellen anstatt um gemeinsame Auffassungen zu ringen. Die Beistellung «bedeutungsarmer Attribute» (Blankertz 1979, 30) wie des Adjektivs «kritisch» brächte zudem erhebliche Fallstricke mit sich und würde zu einem langen Rattenschwanz an Erläuterungen und Präzisierungen führen müssen, um keine leere Formel zu bleiben. Überdies wurde gezeigt, dass dezidiert gesellschaftskritische Aspekte in der deutschsprachigen Medienpädagogik durchaus begründet als vorrangig behauptet werden können.³⁵ Der Anspruch bleibt – unabhängig vom Ausdruck – derselbe. So ist bei Blankertz «kritische Theorie derjenige Ausdruck von Wissenschaft, der diese als Instrument der historischen

35 Inwieweit eine Kritische Medien/Pädagogik nach Prägung der Amerikas (Freire, Giroux, Kellner etc.) aktuell auf unsere Konstellation übertragbar ist, sei dahingestellt. Theo Hug (vgl. 2016, 160ff.) bezieht sich etwa im Kontext von Medienaktivismus als medienpädagogischer Methode auf Giroux. Dieser steht für eine undogmatische, äusserst politische pädagogische Theorietradition, die medienanalytisch und pädagogisch mit Kritischer Theorie, Cultural Studies und Diskursforschung arbeitet. Im Anschluss an Freire wurde kürzlich auch ein Vorschlag für Critical Data Literacy vorgelegt, in welchem ähnliche Verbindungslinien gezogen werden (vgl. Tygel und Kirsch 2016).

Anstrengung des Menschen, eine lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten, ausweist.» (ebd., 37) Die Auseinandersetzung darüber, wie diese «lebenswerte Welt» auszusehen habe, ist allerdings als fundamental für diese kritische Praxis zu begreifen. «Der kritische Anspruch ergibt sich [...] immanent, also aus der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit des Vorgegebenen [...].» (ebd., 39)

Diese Perspektive, die einer rein positivistischen Wissenschaft versagt bleiben muss, möchte ich stark machen und einfordern. Dass wichtige bildungspolitische Initiativen wie «Keine Bildung ohne Medien!» und die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Anwendungsfeldern wichtig sind, steht dabei ausser Frage. Wenn darin aber der einzige «weltverändernde Bezug» der Medienpädagogik «geparkt» wird, gerät aus dem Blick, dass die Wahl von Theorien und ihre Anwendung einen eben solchen Bezug aufweisen und dass die je eigene wissenschaftliche Praxis Teil dieser «Welt» ist. David Buckingham hat in seinem Vortrag in Wien davon berichtet, dass in einem konkreten Beispiel der schulischen «Curricularisierung» die theoretischen Arbeiten von Roland Barthes als Schulstoff die Form eines unsäglichen Blatts Papier annahmen. Damit wurde den Schülerinnen und Schülern womöglich jede Lust genommen, sich jemals wieder damit zu beschäftigen, wenn überhaupt etwas davon hängen geblieben ist. Vielleicht ist diese Anekdote – anders als Buckingham selbst sie einbettete – ein Hinweis darauf, dass in manchen Fällen eine externe Kritik sinnvoller sein kann als das Engagement in mikroskopischen Renovierungsarbeiten auf schiefem Fundament. Dies gilt insbesondere dann, wenn das engagierte Verstrickt-Sein eine fundamentale Kritik verunmöglicht.

Für eine solche Kritik brauchen wir nicht nur bildungspolitische Papiere, sondern auch eine lebendige medienbildungstheoretische Praxis als Ort der Auseinandersetzung über «normative Illusionen» der «Disziplin». Subjekte und ihre Praxis sind und bleiben Kreuzungspunkt medienpädagogischer Überlegungen, aber sie sind in all ihren Ambivalenzen und Verstrickungen zu begreifen. Kein Subjekt ist Subjekt ohne die Anderen und soziale, kulturelle, politische, ökonomische Ordnungen. Kritische Theorien über Medien und Gesellschaft sind insofern notwendiger Bestandteil medienpädagogischer Wissenschaft. Mögliche Einsätze einer «Medienkritik der Medienpädagogik» wurden mit der kritischen Bildungstheorie nach Heinz-Joachim Heydorn und poststrukturalistischen Anschlüssen mit Judith Butler skizziert. Beide verweisen deutlich auf die Politizität von Bildungsprozessen und vielleicht täten wir nicht nur gut daran, Medienbildung als Politische Bildung aufzufassen, sondern auch Medienpädagogik als kritische, politische Wissenschaft.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 2015a. «Erziehung nach Auschwitz 1966». In *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, herausgegeben von Gerd Kadelbach, 25. Auflage, 88–104. Suhrkamp Taschenbuch 11. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 2015b. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. 25. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch 11. Frankfurt: Suhrkamp.
- Althusser, Louis. 2016. *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Herausgegeben von Frieder Otto Wolf. 2. unveränd. Aufl. Gesammelte Schriften Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband, Louis Althusser. Gesammelte Schriften. Hrsg. von Frieder Otto Wolf; Bd. 5; Teil 1. Hamburg: VSA.
- Baacke, Dieter, Hrsg. 1974. *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*. München: Juventa Verlag.
- Baacke, Dieter. 1975. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. 2. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (April): 173–209. doi:10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X.
- Barberi, Alessandro, Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius. 2015. «Begründungen und Ziele der Medienbildung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/825>.
- Barberi, Alessandro, und Christian Swertz. 2014. «Editorial: Medialer Habitus». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 2. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/618>.
- Benner, Dietrich, Friedhelm Brüggem, und Karl-Franz Göstemeyer. 2009. «Heydorns Bildungstheorie». In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, 13–38. Paderborn: Schöningh.
- Bierbaum, Harald. 2004. «Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung». In *Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik*, herausgegeben von Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, und Jan Maschelein, 180–99. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Bierbaum, Harald, Carsten Bünger, Yvonne Kehren, und Ulla Klingovsky, Hrsg. 2014. *Kritik - Bildung - Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Biermann, Ralf. 2009. *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, Ralf, und Dan Verständig, Hrsg. 2017. *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-15011-2>.
- Blankertz, Herwig. 1979. «Kritische Erziehungswissenschaft». In *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*, herausgegeben von Klaus Schaller, 28–45. Bochum: Kamp.
- boyd, danah. 2017. «Did Media Literacy Backfire?» Science Blog. *danah boyd | apophenia making connections where none previously existed*. September 1. <http://www.zephoria.org/thoughts/archives/2017/01/09/did-media-literacy-backfire.html>.
- boyd, danah, und Kate Crawford. 2012. «Critical Questions for Big Data. Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon». *Information, Communication & Society* 15 (5): 662–79. doi:10.1080/1369118X.2012.678878.
- Bünger, Carsten. 2009. «Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung». In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, 171–90. Paderborn: Schöningh.
- Bünger, Carsten. 2013. *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Theorieforum Pädagogik, Band 5. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bünger, Carsten, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, Hrsg. 2009. *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh.
- Butler, Judith. 2006. *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Übersetzt von Markus Krist und Kathrina Menke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith. 2009a. «Critique, Dissent, Disciplinarity». *Critical Inquiry* 35 (4): 773–95. doi:10.1086/599590.
- Butler, Judith. 2009b. *Frames of war. When is life grievable?* London ; New York: Verso.
- Butler, Judith, Ernesto Laclau, und Slavoj Žižek. 2013. *Kontingenz, Hegemonie, Universalität: aktuelle Dialoge zur Linken*. Herausgegeben von Gerald Posselt. Wien: Turia + Kant.
- Damberger, Thomas. 2013. «„Halbmedienkompetenz?“ – Überlegungen zur kritischen Dimension von Medienkompetenz». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 1. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/496>.
- Dammer, Karl-Heinz. 1999. «Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft». In *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, herausgegeben von Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger, 184–209. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dander, Valentin. 2015. «Daten + Praxis = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 4: 1–10. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/849>.
- Dander, Valentin. 2017. «Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 50–64. doi:10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X.
- Dander, Valentin, Franco Rau, Patrick Bettinger, Sandra Aßmann, und Melanie Abendschein. 2016. «Prekär, aber glücklich? Wissenschaftlicher ›Nachwuchs‹ in der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Juli, 1–19. doi:10.21240/mpaed/26/2016.07.13.X.
- Deibert, Ronald, John Palfrey, Rafal Rohozinski, und Jonathan Zittrain, Hrsg. 2010. *Access controlled. The shaping of power, rights, and rule in cyberspace*. Information revolution and global politics. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Derrida, Jacques. 2016. *Die unbedingte Universität*. Dt. Erstausg., 6. Aufl., [Nachdr.]. Edition Suhrkamp 2238. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eco, Umberto. 1989. *Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Euler, Peter. 2004. «Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik». In *Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik*, herausgegeben von Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, 9–28. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Euler, Peter. 2009. «Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie». In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, 39–54. Paderborn: Schöningh.
- Euler, Peter. 2014. «Notizen über die ›Kritik der Kritik‹ oder: Über das Verhältnis von Substanz und Revision kritischer Bildungstheorie». In *Kritik - Bildung - Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*, herausgegeben von Harald Bierbaum, Carsten Bünger, Yvonne Kehren, und Ulla Klingovsky, 29–54. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Foucault, Michel. 1986. *Der Gebrauch der Lüste*. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2007. *Die Ordnung des Diskurses*. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Fuller, Matthew, Hrsg. 2008. *Software studies: a lexicon*. Leonardo books. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Galloway, Alexander R. 2004. *Protocol. How control exists after decentralization*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik - Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 6: 1–7.
- Gapski, Harald, Hrsg. 2015. *Big Data und Medienbildung*. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. München.

- Gillespie, Tarleton. 2014. «The Relevance of Algorithms». In *Media Technologies Essays on Communication, Materiality, and Society*, herausgegeben von Tarleton Gillespie, Pablo J. Bochkowski, und Kirsten A. Foot. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Giroux, Henry A. 2004. «What might education mean after Abu Ghraib: Revisiting Adorno's politics of education». *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 24 (1): 5–24.
- Goffey, Andrew. 2008. «Algorithm». In *Software studies: a lexicon*, herausgegeben von Matthew Fuller, 15–20. Leonardo books. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hall, Stuart. 2010. *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Herausgegeben von Juha Koivisto und Andreas Merken. Übersetzt von Kristin Carls. 3. Auflage. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Hepp, Andreas, und Rainer Winter, Hrsg. 2006. *Kultur - Medien - Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*. 3., Überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag Sozialwissenschaften.
- Herrmann, Katharina. 2015. «Emanzipation in Widersprüchen. Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik». *Momentum Quarterly-Zeitschrift für sozialen Fortschritt* 4 (2): 135–146.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1972. *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 2004a. *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974*. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, und Edgar Weick. Studienausgabe. Bd. 4. 9 Bd. Werke. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 2004b. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, und Edgar Weick. Studienausgabe. Bd. 3. 9 Bd. Werke. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hoffarth, Britta. 2009. *Performativität als medienpädagogische Perspektive. Wiederholung und Verschiebung von Macht und Widerstand*. Pädagogik. Bielefeld: Transcript.
- Horkheimer, Max. 1937. «Traditionelle und kritische Theorie». *Zeitschrift für Sozialforschung*, 1–64.
- Hug, Theo. 2016. «Mobilität und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Konzeptuelle Überlegungen». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 151–71. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Hug, Theo, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, Hrsg. 2016. *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93–99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91158-8_10.

- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2005. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 4., vollst. neu konzipierte, 116–27. München: kopaed. http://www.mediacultureonline.de/fileadmin/bibliothek/huether-schorb_medpaed/huether-schorb_medpaed.pdf.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb, Hrsg. 2005. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., Vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed.
- Iliadis, Andrew, und Federica Russo. 2016. «Critical data studies: An introduction». *Big Data & Society* 3 (2): 1–7. doi:10.1177/2053951716674238.
- Iske, Stefan, und Dan Verständig. 2014. «Medienpädagogik und die Digitale Gesellschaft im Spannungsfeld von Regulierung und Teilhabe». *medienimpulse-online*, Nr. 4: 1–13.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Bildung der Dinge: Design und Subjektivation». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer, 215–33. Medienbildung und Gesellschaft 28. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung- eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Kaldrack, Irina, und Christian Köhler. 2014. «Das Datenhandeln – Zur Wissensordnung und Praxeologie des Online-Handels». *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, Nr. 3. <http://www.medialekontrolle.de/ausgaben/3-12014-datenkritik/>.
- Kammerl, Rudolf. 2017. «Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung». *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 30–49.
- Keckeisen, Wolfgang. 1983. «Kritische Erziehungswissenschaft». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, herausgegeben von Dieter Lenzen und Klaus Mollenhauer, 117–38. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koenig, Christoph Jan. 2013. *Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*. Glückstadt: VWH.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. «Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse». In *Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 149–62. Medienbildung und Gesellschaft, Band 31. Wiesbaden: Springer VS.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang?: eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich.
- Koneffke, Gernot. 1969. «Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft». *Das Argument* 54 (11): 389–431.
- Krüger, Heinz-Hermann. 1999. «Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft». In *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, herausgegeben von Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger, 162–83. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kubac, Richard. 2007. *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lauffer, Jürgen, und Renate Röllecke, Hrsg. 2016. *Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an: medienpädagogische Konzepte und Perspektiven: Beiträge aus Forschung und Praxis: prämierte Medienprojekte*. Dieter-Baacke-Preis - Handbuch 11. München: kopaed.
- Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17–32. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Lessig, Lawrence. 2006. *Code. Version 2.0*. New York: Basic Books.
- Mager, Astrid. 2014. «Ideologie des Algorithmus. Wie der neue Geist des Kapitalismus Suchmaschinen formt». In *Die Googleisierung der Informationssuche. Suchmaschinen zwischen Nutzung und Regulierung*, herausgegeben von Birgit Stark, Dieter Dörr, und Stefan Aufenanger, 200–222. Berlin; Boston: de Gruyter.
- Manovich, Lev. 2013. *Software Takes Command*. New York u.a.: Bloomsbury.
- Marino, Mark C. 2006. «Critical Code Studies». *Electronic Book Review*, Dezember. <http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/codology>.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Marx, Karl. 2013. *Das Kapital. Kritik Der Politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß Des Kapitals*. 24. Ausg., Unveränd. Nachdruck der 1. Ausgabe v. 1962. Bd. 1. 3 Bd. Berlin: Dietz.
- Missomelius, Petra. 2015. «Media Education, quo vadis?» *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/797>.
- Missomelius, Petra. 2016. «Zur Dimension der Kritik als Zielvorstellung von (Medien-)Bildung». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 127–38. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Niesyto, Horst. 2006. «Medienkritik und Mediensozialisation». In *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 53–70. *medienpädagogik interdisziplinär* 5. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2008. «Medienkritik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 129–35. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91158-8_15.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Januar): 1–29. doi:10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X.

- Niesyto, Horst, Matthias Rath, und Hubert Sowa, Hrsg. 2006. *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. medienpädagogik interdisziplinär 5. München: kopaed.
- Pilipets, Elena, und Rainer Winter. 2016. «Editorial: Neue Fernsehserien und ihr Potenzial für eine kritische Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 26 (0). doi:10.21240/mpaed/26/2016.07.18.X.
- Pohl, Kerstin. 2015. «Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein? | Dossier Politische Bildung». *bpb - Bundeszentrale für politische Bildung*. März 19. <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193192/kritik?p=all>.
- Prager, Julia. 2013. *Frames of Critique. Kulturwissenschaftliche Handlungsfähigkeit «nach» Judith Butler*. Baden-Baden: Nomos.
- Prager, Julia. 2017. «Butlers politische Medien-Theorie». In *Dimensionen des Politischen. Zur politischen Philosophie Judith Butlers*, herausgegeben von Gerald Posselt und Sergej Seitz. Bielefeld: transcript.
- Prager, Julia, und Valentin Dander. 2018. «Heterotopische Interventionen: Wissenskritische und bildungstheoretische Analysen von Zone*Interdite und Poems from Guantánamo». In *Verkörperte Heterotopien. Zur Materialität und [Un-]Ordnung ganz anderer Räume*, herausgegeben von Lea Spahn, Jasmin Scholle, Susanne Maurer, und Bettina Wuttig. Bielefeld: transcript.
- Reichert, Ramón. Hrsg. 2014. *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*. Bielefeld: transcript.
- Riefling, Markus, Frederick de Moll, Christian Kirschner, und Margit Rodrian-Pfennig. 2012. «Politische Bildung und radikale Demokratietheorie». *Politik Unterrichten. DVPB Niedersachsen*, Nr. 1: 38–42.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014. «Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945». In *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, herausgegeben von Jürgen Oelkers, 66–84. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Ruge, Wolfgang B. 2015. «Eine politische Farbenlehre medienerzieherischer Begründungen». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/799>.
- Schäfer, Alfred. 2009. «Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik». In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, 193–214. Paderborn: Schöningh.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster; München ua: Waxmann.
- Schönherr-Mann, Hans-Martin. 2016. «Medienbildung als politische Bildung?». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 55–71. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Schorb, Bernd. 1998. «Stichwort: Medienpädagogik». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1): 7–22.

- Schorb, Bernd, Günther Anfang, und Kathrin Demmler, Hrsg. 2009. *Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis*. München: kopaed.
- Selwyn, Neil. 2014. *Distrusting Educational Technology. Critical Questions for Changing Times*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Selwyn, Neil. 2016. «Academic Work In The Digital Age». Conference Talk at Disrupting Higher Education Dialogues, Deakin University, Melbourne, November 25. <http://newmediaresearch.educ.monash.edu.au/lnm/academic-work-in-the-digital-age-recording-transcript-of-talk-by-neil-selwyn/>.
- Spanhel, Dieter. 2015. «Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen und seine Ausrichtung durch Medienerziehung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/792>.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin, und Kerstin Raudonat. 2016. «Medienpädagogik im Spannungsfeld der (Re)Produktion heteronormativer Machtstrukturen und emanzipatorischer Bildungs-ideale - Eine poststrukturalistische Perspektive». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 4. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1010>.
- Swertz, Christian. 2015. «Die semantische Ordnung der Dinge im Web. - Bildung mit den HTTP-Dämonen zwischen Widerstreit und adaptiver Regelung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/807>.
- Thacker, Eugene. 2004. «Foreword. Protocol is as protocol does». In *Galloway, Alexander R.: Protocol. How control exists after decentralization*, xi–xxii. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Trültzsch-Wijnen, Christine. 2016. «Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik. Für die «Medienperformanz»». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 4: 1–11. doi:10.21243/medienimpulse.2016.4.1031.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 11–39. München: kopaed.
- Tygel, Alan Freihof, und Rosana Kirsch. 2016. «Contributions of Paulo Freire for a Critical Data Literacy: a Popular Education Approach». *The Journal of Community Informatics* 12 (3). <http://www.ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/1296>.

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.

Zur Bedeutsamkeit von Operationalisierungen medienpädagogischer Grundbegriffe:

Kritisch-rationale Anmerkungen zur Medienbildung

Christian Toth

Zusammenfassung

Der hier dargestellte Entwurf einer kritisch-rationalen Medienbildung basiert auf dem Entwurf einer kritisch-rationalen Medienpädagogik. Die Medienpädagogik im Allgemeinen und die Medienbildung im Speziellen müssen sich in der Bestimmung ihrer Grundbegriffe auf allgemeinpädagogische Arbeiten rückbeziehen und sollten nicht versuchen, ihre Grundbegriffe komplett neu zu definieren. Dies wird in diesem Beitrag exemplarisch für die Grundbegriffe Erziehung, Sozialisation und Bildung getan. Der Bildungsbegriff wird ausführlicher behandelt und es wird dafür plädiert, zwischen einer Medienausbildung und Medienselbstbildung zu unterscheiden. Beide Aspekte sind gleichermassen relevant für die Medienbildung, daher werden in einem weiteren Schritt Operationalisierungen vorgenommen, um die empirische Erforschung dieser Phänomene zu ermöglichen: Für den Teilbereich Medienausbildung kurz im Zusammenhang mit Medienkompetenz, für den Teilbereich Medienselbstbildung ausführlicher im Zusammenhang mit Persönlichkeitsforschung. Die Persönlichkeit wird hier als zentraler Anknüpfungspunkt für die Operationalisierung von Selbstbildung im medialen Kontext gesehen. Dazu wird kurz auf das Konstrukt Persönlichkeit eingegangen, um mit Zielbestimmungen für die Medienbildung zu schliessen. Medienbildung kann auf dieser Grundlage als ein Anwendungsfach konzipiert werden, welches gesellschaftliche Entwicklungen in medialer Hinsicht beobachten, Lösungen für Probleme solcher Entwicklungen formulieren und Prognosen liefern kann.

Comments about the Significance of Operationalizations of basic terminology of media education from a critical-rationalistic point of view.

Abstract

This paper is a proposal for a critical rationalistic conception of media education. Both the discipline and the research field media education should recur to the terminology of general educational sciences and not try to redefine this basic terminology. This paper aims to address this problem and gives an example on how the term education may be differentiated based on arguments that have been exhaustively discussed in the field of

general educational sciences. With focus on media education, this paper argues that research in personality traits may be the key to researching media education when it comes to self-education in terms of shaping one's personality in the sense of what Humboldt has proclaimed. The human personality is the center of this attempt to operationalize media education in this notion of personality shaping in contexts of media. The construct of personality will be introduced. Media education may be understood as a field of study, which aims to observe current developments of societal developments whenever it comes to contexts of media, give an outlook and find solutions whenever those developments meet problems.

Wissenschaftstheoretische Einführung

Der kritischer Rationalismus von Karl Popper und Hans Albert

Der Begründer des kritischen Rationalismus ist Karl Popper (1902-1994), weitere Vertreter insbesondere im deutschsprachigen Raum sind z. B. Hans Albert (1921-heute). Das Wort «Rationalismus» meint im kritischen Rationalismus von Popper vor allem das Gegenteil von «Irrationalismus», nicht das Gegenteil von «Empirismus» (Keuth 2002, 44). Popper unterscheidet den kritischen Rationalismus von einem unkritischen bzw. umfassenden Rationalismus. Letztere Position beinhaltet das Prinzip, «daß jede Annahme zu verwerfen ist, die weder ein Argument noch die Erfahrung stützen kann» (Popper 1977, 283). Da sich diese Position jedoch weder durch Erfahrung noch durch Argumente unterstützen lässt, eliminiert sie sich selbst. «Der unkritische Rationalismus ist also logisch unhaltbar; und da dies auf rein logische Weise gezeigt wurde, so folgt, dass der unkritische Rationalismus mit den von ihm selbst gewählten Waffen geschlagen werden kann, nämlich durch Argumente» (Popper 1977, 283). Die Forderung nach sicherer Begründung ist laut dem kritischen Rationalismus nicht erfüllbar, da weder Gewissheit über Wahrheit herrschen kann, noch Begründungen in letzter Konsequenz unbestreitbar wahr sein können (Albert 1991, 9f.). Popper entwarf 1934/35 in seiner Wissenschaftstheorie ein Modell vom hypothetischen Wissen, das «die Forderung nach sicherer Begründung durch die [Forderung, C.T.] nach kritischer Prüfung zu ersetzen» (Albert 2000, 15) versucht. Albert schreibt daher der Wahrheit prägnant «die Rolle einer regulativen Idee für die Erkenntnispraxis» (Albert 2000, 15) zu. Die bis dahin gängige Verifikations-Praxis wird nun durch ein Falsifikations-Konzept abgelöst. Forschende versuchen hierbei nicht mehr Theorien und Hypothesen zu belegen. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, sie zu widerlegen. Theorien sind Systeme von sich nicht widersprechenden, allgemeingültigen, falsifizierbaren, werturteilsfreien und intersubjektiv nachprüfbaren Sätzen (Clausen 2005, 230). Um eine Theorie falsifizieren zu können, muss es «Basissätze» geben, die man als «wahr»

betrachten kann. «Basissätze sind [...] Sätze, die behaupten, dass sich in einem individuellen Raum-Zeit-Gebiet ein beobachtbarer Vorgang abspielt» (Popper 2005, 80). Um etwas über die Erfahrungswirklichkeit auszusagen, müssen sie an ihr scheitern können, indem über eine methodische Überprüfung ihre Widerlegung getestet wird (Schülein und Reitze 2012, 158). Ein Basissatz gilt dann als (vorläufig) akzeptiert, wenn bei Einhaltung der gültigen methodischen Regeln einer Wissenschaft innerhalb einer *scientific community* Einigung über die Gültigkeit hergestellt werden kann. Es handelt sich dabei also immer auch um einen Aushandlungsprozess innerhalb einer Expertengruppe. Albert nennt für die erkenntnistheoretischen Grundannahmen des kritischen Rationalismus zwei Thesen: «(1) die ontologische These, daß es eine vom menschlichen Denken unabhängige strukturierte Wirklichkeit gibt, und (2) die epistemologische These, daß diese Wirklichkeit zumindest bis zu einem gewissen Grade für uns erkennbar ist» (Albert 2000, 16). Eine so aufgebaute Erkenntnistheorie erlaubt es dem kritischen Rationalismus, am Konzept einer wertfreien Wissenschaft festzuhalten, da die Aufstellung einer Norm auf der Ebene der Metatheorie und das Postulat der Wertfreiheit in der Objekttheorie nach Albert miteinander verträglich sind (Krüger 2009, 43).

Die Kernthesen des kritischen Rationalismus

Albert hat die grundlegenden Wesenszüge des kritischen Rationalismus sehr gut auf den Punkt gebracht:

Der durch Popper begründete kritische Rationalismus ist eine philosophische Auffassung, die einen konsequenten Fallibilismus mit einem kritischen Realismus und einem methodologischen Revisionismus verbindet. Der konsequente Fallibilismus betont die Fehlbarkeit des Menschen in allen seinen Versuchen, Probleme zu lösen, nicht nur in seiner Erkenntnispraxis. Der kritische Realismus behauptet, daß es eine vom menschlichen Denken unabhängige Wirklichkeit gibt, die der menschlichen Erkenntnis zugänglich ist. Dem methodologischen Revisionismus zufolge ist jede Problemlösung prinzipiell revidierbar. (Albert 2011, 2; ähnlich bei: Albert 2000, 16)

Diese grundsätzlichen Annahmen werden mehr oder weniger vorausgesetzt. Insbesondere die Annahme des kritischen Realismus und der vernünftigen Einsicht in komplexe Zusammenhänge wird zurückgeführt auf einen irrationalen Moment der Entscheidung: den «irrationalen Glauben an die Vernunft» (Popper 1977, 284). Man muss also zuerst eine rationalistische Einstellung annehmen, woraus Argumente bzw. Erfahrungen an Bedeutung gewinnen. Ihre Bedeutung kann jedoch nicht vorausgesetzt werden. Dies bedeutet folgerichtig, dass die rationalistische Einstellung selbst nicht auf Argumenten und Erfahrungen gegründet sein kann, sondern vielmehr auf einem irrationalen Entschluss (Popper 1977, 284).

Abgesehen von diesen grundsätzlichen Annahmen sind von mir in frei gewählter Reihenfolge und einfacher Form die wichtigsten Thesen des kritischen Rationalismus im Folgenden dargestellt:

1. Das Verifikationskonzept ist wissenschaftlich nicht haltbar. Einen wissenschaftlichen Satz endgültig als verifiziert zu betrachten ist unwissenschaftlich (Popper 2005, 30). Forschende sollen nicht Theorien und Hypothesen beweisen, sondern versuchen, diese zu widerlegen.
2. Nur solche Theorien sind wissenschaftlich, die prinzipiell falsifizierbar sind.
3. Falsifizierbar sind solche Theorien, die auf Basissätzen beruhen.
4. Basissätze sind solche Sätze, die behaupten, dass sich in einem individuellen Raum-Zeit-Gebiet ein beobachtbarer Vorgang abspielt (Popper 2005, 80).
5. Ein Basissatz gilt als vorläufig akzeptiert, wenn bei Einhaltung der gültigen methodologischen Regeln einer Wissenschaft innerhalb einer *scientific community* Einigung über die Gültigkeit hergestellt wird. Es gibt keine endgültigen empirischen Basissätze.
6. Eine logische Falsifikation einer Theorie ist (fast immer) endgültig entscheidbar, eine empirische Falsifikation hingegen nie (Popper 2005, 507).
7. Hat sich eine Theorie häufig gegenüber Falsifikationsversuchen durchsetzen können, gilt sie als vorläufig bewährt. Theorien können sich der Wahrheit grundsätzlich nur annähern, sie jedoch nie gänzlich erfassen.
8. Bewährte Hypothesen gelten solange, bis sie falsifiziert werden konnten oder durch besser nachprüfbare Hypothesen abgelöst werden (Popper 2005, 31).
9. Bessere Hypothesen sind Theorien, die einen höheren Informationsgehalt (empirischen Gehalt) und eine höhere Bewährung haben, damit also eine grössere Wahrheitsnähe besitzen.
10. Die Objektivität der Wissenschaft hängt nicht von der Objektivität der Wissenschaftler/innen ab (Adorno et al. 1969, 112). Sie wird durch die fortwährende kritische Überprüfung von Theorien gewährleistet und über Konventionen hergestellt, d. h. durch Einigungsprozesse der *scientific community*.

Wissenschaftstheorie in der Pädagogik

Um die Forschungsausrichtung einer kritisch-rationalen Medienbildung begründen zu können, ist es vorab notwendig, kurz auf das Verhältnis von Wissenschaftstheorie und Methodologie zu rekurrieren. Eine Wissenschaftstheorie hat Wissenschaft(en) und Theorie(n) zum Gegenstand ihrer philosophischen Untersuchung. Sie klärt, welche Ansprüche an Wissenschaften und Theorien gestellt werden können und müssen, um als eben solche gelten zu dürfen. Leitfragen könnten daher lauten: Was ist Wissenschaftlichkeit? Wie müssen Theorien formal aufgebaut sein? Wissenschaftstheorie ist wissenschaftlichen Fachdisziplinen übergeordnet und ihre Theorie ist

daher eine Metatheorie. Sie spielen auch in der Pädagogik eine zentrale Rolle. Denn gerade diese hat ein besonders kompliziertes und vielfältig diskutiertes Problem mit ihren Theorien, nämlich deren Verhältnis zur Praxis. Schon Aristoteles hat darauf hingewiesen, dass es praktisch Tätige gibt, die ohne theoretisches Wissen besser ihrer Arbeit nachgehen können als wissende Theoretiker: «Daher kommt es vor, daß manche, obwohl sie über eine theoretische Fundierung ihres Könnens nicht verfügen, geschickter im Handeln sind als solche, die darüber verfügen» (Aristoteles 1987, 163). Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis impliziert daher auch die Frage nach der Wertigkeit von Theorie (unter der Annahme, dass die Praxis unbestreitbar gegeben ist). Die Diskrepanz zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis ist eine der zentralen Herausforderungen, die es bei der Vermittlung pädagogischen Wissens und pädagogischer Kompetenzen zu lösen gilt. Dies gilt allgemeinpädagogisch wie auch im spezifischen Handlungs- und Forschungsfeld der Medienpädagogik.

Selbstverständlich wird die wissenschaftstheoretische Debatte der Philosophie auch auf der Ebene der Pädagogik geführt. Die drei gegenwärtigen Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft sind die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Empirische Erziehungswissenschaft und die Kritische Erziehungswissenschaft¹, wobei bereits in der Namensgebung im Unterschied von Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht nur eine wissenschaftstheoretische, sondern auch eine methodologische Ausrichtung zu erkennen ist:

Zuweilen werden Pädagogik und Erziehungswissenschaft einander gegenübergestellt, wird ersterer Wissenschaftlichkeit abgesprochen und Werturteilshaftigkeit zuerkannt, letzterer Wissenschaftlichkeit bescheinigt und Werturteilsfreiheit unterstellt (Benner 1991, 13).

Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik in der Tradition von Diltheys Philosophie steht, ist die gegenwärtige empirische Erziehungswissenschaft in der Tradition des Kritischen Rationalismus zu verorten und die kritische Erziehungswissenschaft in der Tradition der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule. Roth nimmt in dieser Debatte eine interessante Position ein, wenn er in der von ihm beschworenen *realistischen Wende* Folgendes formuliert:

Die Lösung der Wissenschaftsprobleme der Pädagogik hängt davon ab, ob uns die direkte Erforschung der pädagogischen Situation, in der sich Lern- und Erziehungsprozesse vollziehen, ebenso gelingt, wie die Hermeneutik von Texten gelungen ist (Roth 1963, 485).

Methodologien sind Regelwerke für Methoden – sie regeln, wie Methoden korrekt angewendet werden. Eine Methode ist ein Instrument zum Erheben und Auswerten

¹ Die Disziplingeschichte der Pädagogik ist hervorragend bei Horn (2011) nachzulesen, differenzierte Darstellungen zu den drei Hauptströmungen der Pädagogik u. a. bei Benner (1991), Blankertz (2011), und König (1975)

von Daten, unabhängig davon, welcher Qualität diese Daten sind. Wissenschaftstheorien und Methodologien haben also nichts miteinander gemeinsam, bis auf einen Zusammenhang: Die Entscheidung für eine bestimmte Wissenschaftstheorie geht häufig mit der Entscheidung für eine bestimmte Forschungslogik – im Sinne von Methoden – einher. Für die pädagogische Methodendiskussion ist auffällig, dass (höchst wahrscheinlich aus disziplingeschichtlichen Gründen) eine einseitige Undifferenziertheit vorherrscht. In der qualitativen Methodologiedarstellung gibt es eine überwältigende Bandbreite an Methoden: Von der Handlungs- und Aktionsforschung über die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bis hin zur Objektiven Hermeneutik Oevermanns. Quantitative Forschungsmethoden werden hingegen gerne als *Statistik* verkürzt, im besten Fall wird zwischen deskriptiver und schliessender Statistik unterschieden. Das ist in etwa so undifferenziert, als würde man qualitative Forschungsmethoden unter *Hermeneutik* subsummieren. Ähnlich verhält es sich mit Wissenschaftstheorien, auf die sich quantitative Methodologien berufen. Unter dem Stichwort *Empirismus* werden z. B. der Positivismus und der Kritische Rationalismus in einen Topf geworfen, obwohl sie sich in jedweder Hinsicht gegenüberstehen.

Unverständlicher Weise werden heute noch gerne die Ausrichtungen Geisteswissenschaft und empirische Wissenschaft im unvereinbaren Dualismus von «Verstehen» versus «Erklären» dargestellt. Nimmt man die moderne pädagogische Diskussion zur Kenntnis, erfuhr diese im ausgehenden 20. Jahrhundert eine Annäherung. Um dies zu verdeutlichen, halte ich es mit den Worten des ausgewiesenen Geisteswissenschaftlers Bollnow, der auf das Verhältnis von Erklären und Verstehen in einer Stellungnahme zu Brezinkas Position erklärt:

Das Erklären ist ein Mittel im Dienste des Verstehens. Man erklärt jemandem etwas, damit er es versteht. Das Verstehen ist darum eigentlich auch gar keine Tätigkeit wie das Erklären, sondern das Ergebnis einer Tätigkeit, die durch sie erreichte Evidenz, und insofern ist es auch keineswegs der intersubjektiven Nachprüfung entzogen. So scheint es mir, müßte sich in bezug [sic!] auf den Verstehensbegriff eine Verständigung erreichen lassen (Bollnow 1971, 693).

In Kürze: Das Erklären ist dem Verstehen vorgelagert, ist Voraussetzung für das Verstehen. Das mag trivial klingen, ist jedoch ein (Zwischen-)Ergebnis jahrzehntelanger wissenschaftstheoretischer Streite, in denen zuvor «Erklären» und «Verstehen» als miteinander unvereinbare Paradigmen wissenschaftlicher Forschung gesehen wurden.

Kritisch-rationale Medienbildung

Zur begrifflichen Verortung und Differenzierung von Medienbildung und anderen Grundbegriffen

Bei der Bestimmung der Erkenntnisinteressen der Medienpädagogik tauchen immer die originär pädagogischen Grundbegriffe in Verbindung mit Medien auf: Es wird von *Medienerziehung*, *Mediensozialisation* und *Medienbildung* gesprochen. Irritierend ist dabei jedoch, dass – und hier verhält es sich wiederum konträr zur allgemein-pädagogischen Diskussion – diese Begriffe nicht trennscharf auseinander gehalten werden können, sie mitunter sogar synonym verwendet werden. Dass die inhaltliche medienpädagogische Diskussion noch in ihren Anfängen steckt, wird auch daran erkenntlich, dass noch immer ihre Grundbegriffe neu und umdefiniert werden. Der Medienbildungsbegriff taucht dabei manchmal überhaupt nicht auf, z. B. im Grundbegriffbuch der Medienpädagogik von Hüther und Schorb (2010) (mit einer Ausnahme: Es wird behauptet, Medienkompetenz führe zu Medienbildung (Hüther und Podehl 2010, 126f.)). Andere stellen Medienkompetenz und Medienbildung gegenüber bzw. nehmen eine differenziertere Analyse vor (u. a. Pietraß 2011; Spanhel 2011). Obwohl dieser Begriff offensichtlich noch in der Schwebe steht, werden bereits Versuche zur Ausrichtung des Begriffs unternommen. Ein Beispiel dafür ist die strukturelle Medienbildung: «Wir verstehen unter Medienbildung in diesem Sinne die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs» (Marotzki und Jörissen 2008, 109). Einleuchtend ist, dass der Medienbildungsbegriff variieren muss, je nachdem, welcher Bildungsbegriff ihm zugrunde gelegt wird. Irritierend ist jedoch, dass direkt im Anschluss an das Kapitel zur *Medienbildung* des Handbuchs Medienpädagogik die Autoren bei der Begriffsbestimmung von *Medienerziehung* Folgendes feststellen:

Als Wissenschaftsgebiet umfasst Medienerziehung den Bereich aller Überlegungen zu dem Problemkreis, welche erziehungs- und bildungsrelevante Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden können. [...] Deshalb ist in der Literatur manchmal auch der Begriff «Medienbildung» zu finden. In diesem Beitrag wird jedoch der Begriff «Medienerziehung» beibehalten – wobei der Teilbegriff «Erziehung» in aktuellen Konzepten nicht im engen Sinne einer normativen Einwirkung, sondern im Sinne der Anregung und Unterstützung eines selbst bestimmten und eigenverantwortlichen Handelns verstanden wird (Tulodziecki 2008, 110).

Medienerziehung und Medienbildung werden hier in ihren Definitionen so vermengt, dass eine Unterscheidung unmöglich wird. Medienbildung ist in der *scientific community* damit nicht nur mit dem Medienkompetenzbegriff, sondern auch mit dem

Medienerziehungsbegriff formal und inhaltlich verwoben – etwas, das hinsichtlich allgemeinpädagogischer Begriffsdifferenzierungen sehr überrascht. Auch in aktuellen Beiträgen wird dies deutlich, wenn beispielsweise behauptet wird, dass Medienbildung den Begriff der Medienerziehung weitgehend abgelöst habe (Tulodziecki 2015, 32). *Erziehung*, *Bildung* und *Sozialisation* bilden in allen allgemeinpädagogischen Werken die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. In Ausnahmen kommen die Begriffe *Lernen* und *Entwicklung* hinzu, insbesondere wenn Pädagogen offen für die pädagogische Psychologie sind, die gerade für die Schulbildung relevant ist. Diese Begriffe sind in der Pädagogik trennscharf unterschieden worden. Es mag zwar keine Einheit darüber herrschen, was genau jeder dieser Grundbegriffe umfasst. Übereinstimmung herrscht jedoch darin, dass jeder dieser Begriffe etwas anderes, teilweise sogar Gegensätzliches meint. So kann Erziehung bestimmt werden als «Handlungen [...], durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten» (Brezinka 1990, 95). Es mag stimmen, dass diese Erziehungsdefinition leer wirkt, weil keine normative Festlegung stattfindet. Es wird gesagt, dass es ein Ziel gibt, ohne das Ziel festzulegen. Anders als Rath (2011) jedoch behauptet, werden Asymmetrie und Mündigkeit nicht «nicht berücksichtigt» (Rath 2011, 241), sondern nur nicht von vornherein direkt gesetzt. Mündigkeit kann wie jedes andere Erziehungsziel in die Definition von Brezinka eingesetzt werden. Sozialisation hingegen kann mit Hurrelmann definiert werden als:

die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die «innere Realität» bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die «äußere Realität» bilden (Hurrelmann 2006, 15f.).

Sozialisation zielt auf die Persönlichkeit des Menschen ab, deren Entwicklung und Formung detailliert im Spannungsfeld von inneren und äusseren Prozessen beschrieben wird und im Bild des produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes mündet (Hurrelmann 2006, 11). Gemeinsam ist beiden Prozessen, dass sie von ausserhalb des Subjektes auf das Innere des Subjektes einwirken. Unterscheiden kann man sie daran, dass Erziehung planvoll und absichtsvoll, d. h. zielgerichtet und daher intentional ist, während Sozialisation genau das Gegenteil meint: ungerichtete, nicht geplante, sondern passiv ablaufende Einflüsse, die grösstenteils unbemerkt und vor allem nicht intentional ablaufen. Erziehung geschieht durch andere Menschen, Sozialisation durch Institutionen und Organisationen. Dasselbe meint Durkheim, wenn er von der Erziehung als planmässiger Sozialisation spricht.

Der für diesen Aufsatz zentrale inhaltliche Begriff ist «Bildung». Die pädagogische, insbesondere deutschsprachige Literatur hat diesen Begriff auf besondere

Weise von den vorherigen Begriffen differenziert und in sich zwischen der klassischen ›Aus-Bildung‹ und der ›Selbst-Bildung‹ unterschieden. Die Unterscheidung dieser beiden Bildungsbegriffe lässt sich wiederum aus der Perspektive des Subjektes vornehmen: Während man von anderen ausgebildet wird, kann Bildung im Sinne der Persönlichkeitsbildung nur durch das Subjekt selbst geschehen. Auch zur Sozialisation lässt sich die Selbstbildung trennscharf unterscheiden: Beides sind Prozesse, die auf die Persönlichkeit des Subjekts gerichtet sind, doch Sozialisation geschieht mit dem Subjekt, ist extern ausgelöste Persönlichkeitsformung, während Selbstbildung die vom Subjekt selbst ausgehende, aktive Persönlichkeitsbildung ist. Diese Begriffe müssen analog für die Medienpädagogik übersetzt werden. Es gibt keinen Grund, weshalb die Medienpädagogik diese Grundbegriffe neu bestimmen muss. Die Aufgabe der medienpädagogischen Forschung besteht darin, diese Prozesse zu erklären und zu verstehen, sofern sie im Zusammenhang mit Medien stehen.

Diese drei pädagogischen Grundbegriffe müssen auch für die Medienpädagogik so übernommen werden, dass die korrespondierenden Gegenstandsbereiche erforschbar sind. Abgrenzungsversuche für die Medienpädagogik auf Grundlage allgemeinpädagogischer Arbeit, wie es hier geschehen ist, wurden bereits versucht (s. a. Rath 2011), sind jedoch nicht präzise genug (Thomann 2015, 10) und verharren bei Definitionen, ohne Operationalisierungen vorzunehmen.

Medienerziehung soll deswegen hier in Anlehnung an Brezinka definiert werden als *medienbezogene* Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten. Mögliche Erziehungsziele der Medienerziehung könnten der korrekte und gesunde Konsum von Medieninhalten (z. B. positive Disposition: Altersgerechte Mediennutzung) und moralisches Handeln während der Mediennutzung (z. B. negative Disposition: Cybermobbing) sein.

Mediensozialisation ist alles andere als eine Neuerfindung und bedarf ohnehin keiner Neubestimmung. In Hurrelmanns Sozialisationsmodell nehmen Medien die Rolle einer tertiären Sozialisationsinstanz ein (Hurrelmann 2006, 33f.). An diese Jahrzehnte lange Diskussion muss angeknüpft und von dort aus weitergeforscht werden.

Medienbildung schliesslich muss auch der differenzierten allgemeinpädagogischen Diskussion gerecht werden und daher zwischen Medienausbildung und Medienseלבtbildung unterscheiden. Dies steht im Gegensatz zu Begriffsbestimmungen, deren definitorische Kraft sehr gering, wenn nicht sogar tautologisch ist, bspw. dass Medienbildung «alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug» (Tulodziecki 2015, 32) sei. Die Operationalisierung der ersten zwei Grundbegriffe ist zwar reizvoll, muss aber an anderer Stelle erfolgen.

Zum Gegenstand von Medienbildung und der Operationalisierung medialer Phänomene im Bildungskontext: Medienkompetenz und Persönlichkeit

Um Medienbildung verstehen zu können, müssen alle Prozesse und Phänomene im Zusammenhang mit dem, was unter Medienausbildung und Medienselbstbildung verstanden wird, zunächst erklärt werden. Viel diskutiert ist, Medienkompetenz als Ziel von Medienbildung zu sehen. In der hier vorgeschlagenen Terminologie lässt sich präziser argumentieren: Medienkompetenz kann als ein mögliches Ziel der Medienausbildung gesetzt werden. Damit würde auch denjenigen Stimmen begegnet werden, die berechtigter Weise darauf aufmerksam machen, dass der Medienkompetenzbegriff «einem Verkürzten Verständnis von Medienpädagogik» (Hugger 2008, 97) gleichkommt, da das reflexive Moment unberücksichtigt bleibt, bzw. Medienkompetenz als Zielbestimmung gänzlich disqualifiziert wird (Thomann 2015, 3). Hier findet genau genommen ein Perspektivenwechsel statt, denn Medienkompetenz ist eben nur ein Teil von Medienbildung, die wiederum nur ein Teil von Medienpädagogik ist. Eine schulische Medienbildung wird sicherlich immer auch auf Medienkompetenz abzielen. Was Medienkompetenz ist, muss Gegenstand wissenschaftlicher Operationalisierungen sein². In Baackes Medienkompetenzmodell wurde Medienkompetenz mit den vier Dimensionen *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* operationalisiert. Hugger verweist auf Forschungsprojekte, die andere Dimensionierungen vornehmen (Hugger 2008, 96). Allen Operationalisierungen ist jedoch gemeinsam, dass sie den Medienkompetenzbegriff in Dimensionen bestimmen – ein Verfahren, dass in der quantitativen Sozialforschung auf Grund der Komplexität sozialer Phänomene üblich ist. Mit der Dimensionierung ist jedoch erst der theoretische Schritt getan; es sollten nun Messinstrumente entwickelt werden, die Medienkompetenz erforschbar machen.

Deutlich schwieriger ist es, Prozesse der Selbstbildung zu operationalisieren. Medienbildung im Sinne einer Selbstbildung nach Humboldt muss die Persönlichkeit des Subjekts zum Gegenstand haben, denn Selbstbildung ist die Stärkung und Formung der eigenen Kräfte mit dem Ziel, eine stabile Persönlichkeit zu erlangen:

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeiten [sic!] nemlich [sic!] steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth [sic!] und Dauer verschaffen will (Humboldt 2002, 235).

Humboldt liefert aber gleichzeitig auch den Hinweis, wie Selbstbildung operationalisiert werden kann:

2 Die bekanntesten theoretischen Operationalisierungsversuche (Aufenanger 1997; Tulodziecki 1997; Baacke 1998; Kübler 1999; Groeben 2002) sind in einer Übersicht im Jahrbuch Medienpädagogik 8 zu finden (Schaumburg und Hacke 2010, 150), empirische Operationalisierungsversuche ausführlich bei Swertz 2016, 19ff.

Den Einfluss, den jedes Geschäft des Lebens auf diese [innere Bildung; C.T.] ausüben kann, leicht und fasslich übersehend, fände vorzüglich derjenige seine Belehrung darin, dem es nur um die Erhöhung seiner Kräfte und die Veredlung seiner Persönlichkeit zu thun [sic!] ist. (Humboldt 2002, 238)

Selbstbildung zielt immer auf die Persönlichkeit des Menschen ab, sie ist die aktiv vom Subjekt selbst ausgehende Prägung und Formung des Selbst durch bildsame Prozesse in der Auseinandersetzung mit der Welt, durch die Aneignung ihrer Gegenstände (bei Humboldt vor allem durch Fremdsprachen).

Mediale Selbstbildung ist dementsprechend Selbstbildung, die durch Auseinandersetzung und Aneignung der Welt mittels Medien geschieht. Bildung im Sinne von Selbstbildung ist zwar nicht direkt beobachtbar, Indikatoren für Selbstbildung können jedoch durch die Persönlichkeit bestimmt werden. Findet Selbstbildung statt, sollte sich die menschliche Persönlichkeit ändern. Diese Veränderung sollte beobachtbar und rekonstruierbar sein. Die menschliche Persönlichkeit ist eines der am ausführlichsten erforschten sozialwissenschaftlichen Phänomene. Die theoretischen Konstrukte zur Operationalisierung von Persönlichkeit sind extrem vielfältig, insgesamt werden gegenwärtig sechs Paradigmen der Persönlichkeitspsychologie diskutiert (u. a. bei Asendorpf und Neyer 2012).

Damit ist der Gegenstandsbereich der Medienbildung als ein doppelter, sich gegenseitig ergänzender Bildungsbegriff skizziert. Bildung ist beides: Ausbildung und Selbstbildung. Das Ziel einer kritisch-rationalen Medienbildung ist das Erklären, Verstehen und die Vorhersage aller Phänomene im medialen Kontext sowie die Aufdeckung etwaiger Zusammenhänge im Kontext von Aus- und Selbstbildung. Dies gelingt erst dann, wenn das Auftreten oder Ausbleiben von Phänomenen erklärt werden kann, und somit die Phänomene an sich verstanden wurden. Gelingt dies, sollte die Prognose solcher Phänomene möglich sein.

Medienbildung ist ein Spezifikum der allgemeinen Bildung, die in der allgemeinen Pädagogik diskutiert wird. Von besonderer Bedeutung sind die Institutionen Schule und Universität, da an beiden Orten Ausbildung und Selbstbildung miteinander verflochten in hoher Konzentration stattfinden. Alle Phänomene, welche diese Prozesse bedingen, beeinflussen oder determinieren, sind Forschungsgegenstand der Medienbildung.

Zur Diskussion steht nun, wie die gegenwärtige Medienbildung ihren inhaltlichen Forschungsschwerpunkt setzen soll. Ich plädiere dafür, dass zwei Schwerpunkte gelegt werden: Für die Medienausbildung ist bislang das Konstrukt Medienkompetenz am besten entwickelt. Es fehlen nach wie vor Messinstrumente, welche aus den Operationalisierungen von Medienkompetenz durch Baackes vier Dimensionen abgeleitet werden. Gegenwärtig ist mir kein Messinstrument bekannt, das Medienkompetenz standardisiert messen kann, das für wissenschaftliche Forschung kommerziell oder nicht kommerziell zugänglich ist. Zur Entwicklung solcher Modelle eignen sich

vor allem Multivariate Analysen (Faktoren- und Clusteranalysen). Normalerweise bilden sich die Dimensionen eines Konstruktes auf Grundlage empirischer Daten, bei Baacke geschah dies jedoch theoretisch. Entsprechend bleibt eine empirische Realisierung seiner Dimensionalisierung aus.

Geht man vom dominierenden Ansatz des Eigenschaftsparadigmas aus, kann Persönlichkeit operationalisiert werden als die «nichtpathologische Individualität eines Menschen in körperlicher Erscheinung, Verhalten und Erleben im Vergleich zu einer Referenzpopulation von Menschen gleichen Alters und gleicher Kultur» (Asendorpf und Neyer 2012, 20). Die Untersuchung pathologischer Persönlichkeiten bleibt der klinischen Psychologie vorbehalten. Herrmann betont die zeitliche Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen: «Die Mehrheit heutiger Persönlichkeitsdefinitionen fasst Persönlichkeit auf als ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ stabiles und den Zeitablauf überdauerndes Verhaltenskorrelat» (Herrmann 1991, 29). Pervin hingegen zielt eher auf Strukturen und Prozesse, damit auch auf Dynamik und Veränderung ab:

Persönlichkeit ist die komplexe Organisation von Kognitionen, Emotionen und Verhalten, die dem Leben einer Person Richtung und Zusammenhang gibt. Die Persönlichkeit umfasst wie der Körper Strukturen und Prozesse und spiegelt nature und nurture wider. Persönlichkeit schließt die Auswirkungen der Vergangenheit, ebenso wie die Konstruktionen der Gegenwart und der Zukunft ein (Pervin 1996, 414).

Angeschlossen werden sollte jedoch an die zuerst genannte Definition, nach der zeitlich stabile Merkmale oder Eigenschaften auf die Persönlichkeit schliessen lassen. Das gilt auch für physische Merkmale, wie z. B. Gesichtsform, Schönheit und Grösse, weil sie direkt auf die soziale Umwelt wirken (Asendorpf und Neyer 2012, 133). Situationsbedingte Gefühlszustände, wie z. B. Durst oder Schmerzen, die zeitlich sehr instabil sind, gehören nicht zur Persönlichkeit. Die Referenzpopulation ist deshalb wichtig, weil es keinen Sinn ergibt, die Intelligenz eines Erwachsenen mit der eines Kindes zu vergleichen. Auch dem transkulturellen Vergleich sind Grenzen gesetzt. Das Höflichkeitsverständnis von Japanern ist ein anderes, als das Unsere. Solche kulturellen Besonderheiten sind zu berücksichtigen. Persönlichkeit in dieser Definition operationalisiert über die körperliche Erscheinung, das Verhalten und Erleben einer Person. Operationalisieren bedeutet, ein nicht messbares Konstrukt messbar zu machen. Während die Persönlichkeit als solche nicht messbar ist, können die hier genannten Indikatoren (körperliche Erscheinung, Verhalten und Erleben) gemessen werden. Die Individualität des Menschen ergibt sich durch seine Unterschiede zu anderen Menschen. Präziser: Die Individualität des Menschen ergibt sich aus der Varianz der Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften. Jeder Mensch hat eine gewisse Ausprägung für Geduld: sie liegt irgendwo im Spektrum von extrem ungeduldig und extrem geduldig.

Es gibt zahlreiche Messinstrumente zur Erfassung der Persönlichkeit unterschiedlicher Reliabilität, unterschiedlicher Komplexität und auf Grundlage verschiedener Operationalisierungen (insbesondere die Dimensionierung von Persönlichkeit variiert). In aller Regel werden Interviews und/oder Fragebögen zur Messung genutzt. Die höchste Standardisierung weisen Fragebögen zur Fremd- oder Selbstbeurteilung auf, wobei die Messgenauigkeit steigt, je differenzierter der Fragebogen ist. Auch Verhaltensbeobachtungen können für Feldstudien genutzt werden. Die Probleme wissenschaftlicher Gütekriterien wurden bereits an anderen Stellen differenziert und ausführlich diskutiert und müssen hier nicht wiederholt werden. Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität Zieldimensionen sind. Während die Objektivität noch kontrollierbar ist, müssen die Reliabilität und Validität geschätzt werden. Hier spielt die *scientific community* sowie die jeweilige Methodologie eine entscheidende Rolle, da dies vor allem unter Berufung auf Konventionen geschieht.

Durchgesetzt hat sich seit einigen Jahrzehnten ein Eigenschaftsmodell, bei dem fünf breite Persönlichkeitsdimensionen umfasst werden, welche als Big Five oder als das Fünf-Faktorenmodell (FFM) bekannt sind. Ausschlaggebend für die Entwicklung des FFM ist der sogenannte «lexikalische Ansatz», der auf der «Sedimentationshypothese» (Asendorpf und Neyer 2012, 106) basiert. Laut dieser Hypothese haben sich solche Persönlichkeitsmerkmale in der Alltagssprache niedergeschlagen, die besonders bedeutsam sind für die alltäglichen Interaktionen zwischen Menschen. Eigenschaftswörter sind dieser Auffassung nach sogenannte «Sedimente» der alltäglichen Erfahrung, in denen tatsächliche Persönlichkeitsmerkmale identifiziert werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass mit steigender Wichtigkeit eines Merkmals die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sich eines oder mehrere Wörter dafür in der Sprache finden. Durch die Analyse der in der Sprache enthaltenen Beschreibungsdimensionen und einer Faktorenanalyse konnte so eine Eigenschaftsklassifikation ermittelt werden. Die lexikalische Hypothese wurde auch für den deutschen Sprachraum überprüft (s. a. Angleitner et al. 1990). Die fünf Faktoren konnten um jeweils sechs Subfaktoren, auch Facetten genannt, weiter differenziert werden (s. a. Ostendorf und Angleitner 2004):

Neurotizismus	Extraversion	Offenheit für Erfahrung	Verträglichkeit	Gewissenhaftigkeit
Ängstlichkeit	Herzlichkeit	Offenheit für Phantasie	Vertrauen	Kompetenz
Reizbarkeit	Geselligkeit	Offenheit für Ästhetik	Freimütigkeit	Ordnungsliebe
Depression	Durchsetzungsfähigkeit	Offenheit für Gefühle	Altruismus	Pflichtbewusstsein
Soziale Befangenheit	Aktivität	Offenheit für Handlungen	Entgegenkommen	Leistungsstreben
Impulsivität	Erlebnishunger	Offenheit für Ideen	Bescheidenheit	Selbstdisziplin
Verletzlichkeit	Frohsinn	Offenheit des Werte- und Normensystems	Gutherzigkeit	Besonnenheit

Tab. 1: Die fünf Faktoren und ihre Facetten der Persönlichkeit.

In ihren früheren Längsschnittstudien haben Costa und McCrae signifikante Stabilitäten nach dem 30. Lebensjahr für Persönlichkeitsmerkmale des FFM feststellen können (s. a. Costa und McCrae 1994). Aktuellere Studien hingegen weisen nach, dass alle Dimensionen des FFM auch nach dem 30. Lebensjahr signifikante Veränderungen erfahren und eine relativ hohe Stabilität erst im Alter ab 50 Jahren erreicht wird (s. a. Caspi et al. 2005). Es ist also davon auszugehen, dass Selbstbildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung zwar nur langfristige, aber doch signifikante und auch messbare Veränderungen in der Persönlichkeit eines Menschen hervorrufen kann. Sollen im Rahmen Medienbildung Selbstbildungsprozesse sichtbar gemacht werden, sind Querschnittstudien auszuschließen. Selbstbildung als Persönlichkeitsbildung ist ein langsamer, fortwährender Prozess. Mit zeitlichem Abstand sollten Veränderungen in der Persönlichkeit messbar sein, daher müssen Längsschnittstudien herangezogen werden. Sinnvoller Weise werden die Messzeitpunkte so gesetzt, dass eine Messung vor den Interventionen z. B. im Schulunterricht und während und nach den Interventionen gemacht werden. Der Vergleich zu Kontrollgruppen kann dann über die Wirksamkeit von Medienbildung im Sinne einer Selbstbildung aufklären. Selbstverständlich wird sich nicht die grundlegende Persönlichkeit eines Menschen durch Medienbildung ändern – es ist jedoch zu erwarten, dass die relevanten Eigenschaften, welche durch Medienbildung aktiviert werden, eine Veränderung aufzeigen, die statistisch relevant ist. Gelingt dies, kann der aufgedeckte Zusammenhang in der Medienbildung aufgegriffen und in den Fokus gesetzt werden.

Diskussion

Die Aufgabe der Medienpädagogik ist, Medienbildung zu operationalisieren und unter Berücksichtigung der hier angeführten Operationalisierungen bestehende Messinstrumente zu prüfen und abzuändern, oder gegebenenfalls neue zu entwickeln, um mediale Einflüsse auf die Persönlichkeitsbildung messbar zu machen. Darüber hinaus müssen Hypothesen formuliert werden, die etwaige Zusammenhänge zwischen Medien und persönlichkeitsbildenden Prozessen postulieren, um diese zu prüfen. Eine kritisch-rationale Medienpädagogik kann solche Hypothesen verwerfen, die widerlegt wurden und solche beibehalten, die Falsifikationsversuchen standhielten. Dasselbe gilt für den zweiten inhaltlichen Schwerpunkt der Medienbildung: Medienkompetenzforschung. Baackes Modell hat sich weitestgehend durchgesetzt, es fehlt jedoch ein Messinstrument zur Erfassung der Medienkompetenz. Die Entwicklung von unterschiedlich differenzierten Instrumenten zur Messung von Medienkompetenz ist die Aufgabe von Medienbildung³. Dass die Gesellschaft Interesse an der Erforschung dieser Forschungsfelder hat, zeigt sich in der immer wieder aufkommenden

³ Es gibt bereits erste durchgeführte Projekte, allerdings nicht aus der Medienpädagogik (s. a. das Instrument von Klimmt et al (2014) zur Messung von Medienkompetenz).

Diskussion von Gefahren und Chancen von Medienrezeption, insbesondere von Computerspielen. Serious Games und Edutainment sind Schlagwörter, die in diesem Zusammenhang von grosser Bedeutung sind. Die Medienbildung muss erforschen, wie das Phänomen Computerspiel für Ausbildungszwecke (Edutainment – z. B. Projekte von glasslab games⁴, die im schulischen Unterricht Anwendung finden) und für Selbstbildung (Serious Games) fruchtbar gemacht werden können. Sie muss gleichzeitig aufklären, wenn bestimmte Zusammenhänge postuliert werden und Falsifizierungsversuche wagen. Da digitale Medien schon bestimmte Daten (Nutzerdaten wie Performance, Login-Zeiten, Spielverhalten, Forumsaktivitäten usw.) automatisch generieren, müssen diese nur in Kooperation mit den entsprechenden Entwicklern abgerufen werden, um sie zu analysieren. Das neu entwickelte mBook beispielsweise ist ein digitales Schulbuch, das in Verbindung zur Persönlichkeitsforschung interessante Erkenntnisse zu Nutzungsart und Hindernissen bei der Nutzung durch unterschiedliche Individuen ermöglicht⁵. Medienpädagogik ist ein Anwendungsfach und muss daher in der Erfahrungswelt verortet sein. Für den Medienkompetenzbegriff bemerkt z. B. Swertz, dass diese meist nicht als empirischer Begriff verwendet wird und deshalb kaum Operationalisierungen dazu vorliegen (Swertz 2016, 19). Die Analyse von Swertz zeigt auf, dass Operationalisierungen differenziert hinsichtlich ihrer Erklärungskraft hinterfragt werden müssen, in seinem Fall in der Differenzierung zwischen Empirie und Didaktik (Swertz 2016, 29). Statistische Methoden sind nützlich, um die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse zu ermöglichen, vorausgesetzt, die Daten wurden entsprechend erhoben. Ein solches Vorgehen lässt Schlüsse auf gesellschaftliche Entwicklungen zu und erlaubt es, Prognosen zu stellen. Gleichzeitig kann die Medienpädagogik damit auch Probleme identifizieren, die sonst unentdeckt bleiben und Lösungsvorschläge formulieren, die empirisch fundiert sind. Qualitative Methoden sind nützlich, um mögliche Phänomene im Vorfeld zu entdecken (Exploration) und anschliessend die erklärten Phänomene verstehen zu können. Die Forschung eines Anwendungsfaches muss dynamisch sein, verschiedene Forschungsansätze können sich dabei ergänzen. Dennoch herrscht kein «anything goes», da sich auf die Grundsätze des kritischen Rationalismus berufen wird, nach denen vornehmlich die Verwerfung falscher Hypothesen und die Wahrheitsannäherung das Ziel unserer Forschung ist. Dafür ist auch zu beachten, dass die Grundlage für Theorien «Basissätze» sind, d. h. empirische Sätze. Dieser Sachverhalt unterscheidet die Medienbildung und auch die Medienpädagogik als Anwendungsfach von der allgemeinen Pädagogik. Die Stärke einer kritisch-rationalen Medienbildung ist die Relevanz ihrer Forschungsergebnisse und ihre Doppelfunktion als Beobachterin von gesellschaftlichen Entwicklungen im Zusammenhang mit Medien und als Problemlöserin, da sie Best Practice Beispiele erforschen und dokumentieren kann. Gleichzeitig

4 Glasslabgames.com

5 <http://mbook.schule/index.php?id=2007>

sei auch an dieser Stelle auf das Potenzial induktiver Herangehensweisen erinnert, die als sinnvolles Korrektiv zu deduktiven Verfahren fungieren können, wenn Operationalisierung zu statisch erscheinen (Swertz 2016, 29).

Literatur

- Adorno, Theodor W., Ralf Dahrendorf, Harald Pilot, Hans Albert, Jürgen Habermas, und Karl R. Popper. 1969. *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Albert, Hans. 1991. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Albert, Hans. 2000. *Kritischer Rationalismus. Vier Kapitel zur Kritik illusionären Denkens*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Albert, Hans. 2011. *Kritische Vernunft und rationale Praxis*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Angleitner, Alois, Fritz Ostendorf, und Oliver P. John. 1990. «Towards a taxonomy of personality descriptors in german: A pseudo-lexica study». *European Journal of Personality*, 4, 89-118.
- Aristoteles. 1987. *Nikomachische Ethik, Buch VI, 8*. Stuttgart: Reclam.
- Asendorpf, Jens B., und Franz J. Neyer. 2012. *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Benner, Dietrich. 1991. *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Blankertz, Herwig. 2011. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bollnow, Otto F. 1971. «Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft». *Zeitschrift für Pädagogik* 17, 683-708.
- Brezinka, Wolfgang. 1990. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Caspi, Avshalom, Brent W. Roberts, und Rebecca Shiner. 2005. «Personality development». *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Clausen, Jens. 2005. «Wie sich die Wissenschaft ihr Wissen schafft». In *Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis*, herausgegeben von K. Schneider, E. Brinker-Meyendriesch und A. Schneider, 215-246. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Costa, Paul, und Robert R. McCrae. 1994. «Set like a plaster? Evidence for the stability of adult personality». In *Can personality change?* herausgegeben von T. F. Heatherton und J. Weinberger, 21-40. Washington: American Psychological Association.
- Franić, Sanja, Denny Borsboom, Conor V. Dolan, und Dorret I. Boomsma. 2014. «The Big Five Personality Traits: Psychological Entities or Statistical Constructs?». *Behavior Genetics*, 44, 6, 591-604.
- Herrmann, Theo. 1991. *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe.

- Horn, Klaus-Peter. 2011. «Disziplingeschichte». In *Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1*, herausgegeben von G. Merstens, U. Frost, W. Böhn, L. Koch und V. Ladenthin, 11-37. Paderborn: Schöningh UTB.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93-99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Humboldt, Wilhelm. 2002. «Theorie der Bildung des Menschen». In *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, herausgegeben von A. Flitner, und K. Giel, 234-240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hurrelmann, Klaus. 2006. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2010. «Geschichte der Medienpädagogik», In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 116-127. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb. Hrsg. 2010. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2008. «Medienbildung», In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 100-109. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuth, Herbert. 2002. «Was bleibt vom kritischen Rationalismus?». In *Karl Poppers kritischer Rationalismus heute. Zur Aktualität kritisch-rationaler Wissenschaftstheorie*, herausgegeben von J. M. Böhm, H. Holweg und C. Hoock, 43-57. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Klimmt, Christoph, Alexandra Sowka, Dorothée Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2014. *Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit*. http://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf.
- König, Eckhard. 1975. *Theorie der Erziehungswissenschaft Bd. 1*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann. 2009. *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Kübler, Hans-Dieter. 2014. «Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, herausgegeben von A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser und P. Grell, 27-53. Wiesbaden: Springer VS.
- Ostendorf, Fritz, und Alois Angleitner. 2004. *NEO-PI-R. NEI-Persönlichkeitsinventur nach Costa und McCrae (Revidierte Fassung)*. Göttingen: Hogrefe.
- Pervin, Lawrence A. 1996. *The Science of Personality*. New York: Wiley.
- Pietraß, Manuela. 2011. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 121-135. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.16.X>.

- Popper, Karl R. 1977. *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II: Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen*. Bern: A. Francke Verlag.
- Popper, Karl R. 2005. *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rath, Matthias. 2011. «Medienerziehung» – Statement zu einem Begriff». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 237–43. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.21.X>.
- Roth, Heinrich. 1963. «Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung». In *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, herausgegeben von H. Becker, E. Blochmann, O. F. Bollnow, E. Heimpel und M. Wagenschein, 481–490. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaumburg, Heike, und Sebastian Hacke. 2010. «Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser und H. Niesyto, 147–162. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüle, Johann A., und Simon Reitze. 2012. *Wissenschaftstheorie für Einsteiger*. Wien: WUV UTB.
- Spanhel, Dieter. 2011. «Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 95–120. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X>.
- Swertz, Christian. 2016. «Medienkompetenz. Anmerkungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien». In: *medienimpulse*, Juni, 1–33. <http://medienimpulse.at/articles/view/953>.
- Thomann, Marius. 2015. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Zur Frage nach dem Zielwert medienpädagogischer Praxis». In: *MedienPädagogik*, 23. Februar, 1–14. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.23.X>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2008. «Medienerziehung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 110–115. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Dimensionen von Medienbildung. Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln». In: *MedienPädagogik*, 5. Juni, 31–49. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X>.

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.

Untergangspädagogik

Thomas Damberger

«Gott starb: nun wollen wir, - dass der Übermensch lebe.»

(F. Nietzsche)

Zusammenfassung

Der Mensch der Moderne befindet sich in einer fundamentalen Unsicherheit. Ihm bleiben zwei Möglichkeiten, mit dieser Unsicherheit umzugehen: er kann sich ablenken oder sich offenen Auges in und trotz der Unsicherheit entfalten. Bildung hat die Aufgabe, Menschen zu einer solchen Entfaltung zu befähigen.

Mit Neuen Digitalen Medien geht das Versprechen einher, Sicherheit durch Selbstkontrolle und Selbstoptimierung in einer unsicheren Welt zu erlangen. Deutlich wird dies am Phänomen Quantified Self, das als Ausdruck einer transhumanistischen Agenda gelesen werden kann. Diese Sicherheit ist eine vermeintliche, denn tatsächlich führt sie zu einer unzweifelhaften, entmenslichten, sinn- und bedeutungslosen Existenz, kurzum: zum Untergang. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, dass insbesondere mit der Medienpädagogik das Potenzial einhergeht, den drohenden Untergang zu einem Übergang werden zu lassen. Dazu ist es allerdings vonnöten, das Phänomen Quantified Self bildungstheoretisch einzuordnen.

Pedagogy of the Downfall

Abstract

The modern man is in a fundamental uncertainty. He has two ways to deal with this: he can distract himself or he can try to express himself in spite of the uncertainty. Education has the task to enable people to develop themselves in this way.

New digital media have a promise. They promise security in an uncertain world through self-control and self-optimization. This can be seen in the phenomenon of quantified self, which can be interpreted as an expression of a transhumanist agenda. This security is an alleged one, for in fact it leads to an indubitable, dehumanized and meaningless existence, in short: downfall of man. This paper shows that, in particular, the potential of media pedagogy, not only to prevent man's downfall, but even to make it a transition. For this, it is necessary to consider the phenomenon of quantified self from a theoretical perspective on education.

Bildung, Technik & Unsicherheit

Es war in den 1880er Jahren, als Friedrich Nietzsche *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen* zu Papier brachte. In der Vorrede dieser Schrift legt Nietzsche seinem *Zarathustra* die folgenden Worte in den Mund: «Der Mensch ist ein Seil, geknüpft zwischen Thier und Übermensch, – ein Seil über einem Abgrunde. [...] Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist: was geliebt werden kann am Menschen, das ist, dass er ein Übergang und ein *Untergang* ist.» (Nietzsche [1885] 1999, 16f.; Hervorh. im Original). Philosophische Texte haben die Eigenart, dass sich ihr Sinn in aller Regel nicht unmittelbar erschliesst. Dass der Mensch beispielsweise eine Art Übergang darstellt zwischen dem Tier auf der einen und dem Übermenschen auf der anderen Seite, mag noch mehr oder weniger nachvollziehbar sein. Unklar ist jedoch, was dieser Übermensch sein soll. Ebenso finden wir in der Passage die merkwürdige Formulierung, dass der Mensch eine Brücke und kein Zweck ist. Merkwürdig ist diese Formulierung schon deshalb, weil wir als Kinder der Aufklärung vom Kantischen Gedanken geprägt sind, demzufolge der Mensch *Zweck an sich sein* soll. Als Kant 1803 – ein Jahr bevor er gestorben ist – von seinem Schüler Friedrich Theodor Rink seine Vorlesung über Pädagogik hat herausgeben lassen, legte er ein detailliert ausgearbeitetes Erziehungskonzept vor, das darauf abzielt, den Menschen zur Moralität zu führen. Im Kern bedeutet das – zumindest auch – dass der Mensch weder sich selbst noch andere Menschen als blosses Mittel zum Zweck betrachten, sondern als Zweck an sich in den Blick nehmen soll. Nun wissen wir von Nietzsche, dass er Kants Schriften sehr genau gelesen hat, und dennoch lässt er nicht ab zu behaupten, die Grösse des Menschen bestehe in der Tatsache, dass er eine Brücke sei. Und damit nicht genug, sieht Nietzsche das Liebenswerte am Menschen gerade darin, dass er zugleich ein Übergang und ein Untergang ist.

Dass sich der Mensch im Übergang befindet, unterstreicht u. a. der Director of Engineering des Internetkonzerns Google, Raymond Kurzweil. In seinem Buch *Menschheit 2.0. Die Singularität naht* prognostiziert Kurzweil unter Berücksichtigung von Gordon Moores Gesetz der Leistungssteigerung von Prozessoren und Mark Kryders Gesetz der Steigerung der Speicherkapazitäten¹, dass die Entwicklung der Künstlichen

1 Es handelt sich weder beim Mooreschen Gesetz noch im Falle von Kryders Gesetz um Gesetze im eigentlichen Sinne. Vielmehr können beide als Regeln verstanden werden, die auf empirische Beobachtungen zurückgehen. Der Mitbegründer der Firma Intel, Gordon Moore, geht davon aus, dass sich die Anzahl der Schaltkreiskomponenten auf einem Chip etwa alle 12-24 Monate verdoppelt. Die International Technology Roadmap for Semiconductors (ITRS) gibt im Wesentlichen eine Prognose, wie sich die Halbleitertechnik in den kommenden 15 Jahren entwickeln wird. Da nun Anfang der 2020er Jahre die einzelnen Bestandteile die Grösse von etwa fünf Nanometern haben werden, könnte das Moorsche Gesetz aufgrund physikalischer Umstände an seine Grenzen gelangen. Es gibt allerdings zwei interessante Ansätze, in deren Folge das Moorsche Gesetz dennoch weiter wirken könnte: 1. Die Chips werden dreidimensional, d. h. die Anordnung der Schaltkreise erfolgt vertikal in mehreren Schichten und 2. anstelle von Silizium werden andere stickstoffbasierte Materialien verwendet (vgl. Ford 2016, 95 f.) Mark Kryder, Manager der Unternehmens Seagate, verweist im Jahr 2005, also 40 Jahre, nachdem Moore 1965 sein Gesetz formulierte, auf eine Verdoppelung der Festplattenkapazitäten, die etwa alle 13 Monate stattfindet.

Intelligenz (KI) rasant zunehmen werde. Dies führe dazu, dass in den 2040er Jahren die KI der menschlichen Intelligenz überlegen sein wird (vgl. Kurzweil 2013, 337ff.).² Nick Bostrom, Leiter des *Future of Humanity*-Instituts und des *Strategic Artificial Intelligence Research Center* der Universität Oxford, ist als Wissenschaftler naturgemäss mit seinen Schätzungen vorsichtiger. In seiner 2014 im Suhrkamp-Verlag erschienenen Publikation *Superintelligenz. Szenarien einer kommenden Revolution* verweist Bostrom u. a. auf Expertenbefragungen: «Die kombinierten Stichproben ergaben die folgende (Median-)Schätzung: 10% Wahrscheinlichkeit für HLMI [Human-Level Maschine Intelligenz; Anm. v. T.D.] bis 2022, 50% Wahrscheinlichkeit bis 2040 und 90% Wahrscheinlichkeit bis 2075.» (Bostrom 2014, 37). Die Ergebnisse beziehen sich auf eine KI, die der menschlichen Intelligenz vom Niveau her entspricht.³ Im Gegensatz zu Kurzweil spricht Bostrom zumindest an dieser Stelle noch nicht von einer dem Menschen überlegenen KI. Allerdings wird deren Entwicklung nicht auf dem Niveau der menschlichen Intelligenz verharren, sondern deutlich schneller voranschreiten, als es die menschliche aufgrund ihrer biologischen Beschränkungen je könnte.⁴

Wie schnell der Übergang von der KI zur Superintelligenz stattfinden wird, ist schwer abzuschätzen. Bostrom entwickelt drei mögliche Szenarien: der langsame, der gemässigte und der schnelle Takeoff. Als besonders problematisch erweist sich dabei der schnelle Takeoff. Dieser «vollzieht sich innerhalb einer kurzen Zeitspanne,

2 Unklar bleibt, welches Verständnis von Intelligenz Kurzweil zugrunde legt. Eine noch heute häufig verwendete Definition von Intelligenz geht auf eine Publikation des deutschen Psychologen William Stern zurück, der 1920 Intelligenz als «allgemeine Fähigkeit eines Individuums» fasste, «sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.» (Stern 1920, 2). Die wohl bekannteste Definition von Künstlicher Intelligenz geht auf den Informatiker John McCarthy zurück und wird von Wolfgang Ertel wie folgt umschrieben: «Ziel der KI ist es, Maschinen zu entwickeln, die sich verhalten, als verfügten sie über Intelligenz» (Ertel 2013, 1).

3 Im Rahmen der Recherchen für sein 2013 erschienenes Buch *Our Final Intervention: Artificial Intelligence and the End of the Human Era* hat James Barrat ebenfalls eine Expertenbefragung durchgeführt. Informatiker, die im Bereich Artificial General Intelligence (AGI) arbeiten, wurden nach ihrer Einschätzung befragt, wann Künstliche Intelligenz das menschliche Niveau erreicht haben wird. Die Ergebnisse: 42% gehen davon aus, dass dies bis 2030 der Fall sein wird, 25% bis 2050 und 20% bis 2100. Lediglich 2% der etwa 200 Befragten vermuten, dass dies nie stattfinden wird (vgl. Barrat 2013, 276 f.).

4 Das Voranschreiten der KI wird deren Entwicklern zunächst einen strategischen Vorteil eröffnen, ähnlich wie die USA zwischen 1945 und 1949 gegenüber der Sowjetunion durch den Besitz der Atombombe im Vorteil waren. Das Problem einer KI, die zu einer Superintelligenz wird, besteht nach Bostrom darin, dass sie zu einer Machtinstanz auf höchster Ebene mit einer kaum zu begrenzenden Verfügungsmacht werden könnte. Eine solche Macht - von Bostrom als *Singleton* benannt - könnte uns im ungünstigsten Fall nicht wohl gesonnen sein und aus Gründen, die wir nachzuvollziehen dann vielleicht gar nicht mehr in der Lage sein werden, sogar zu einer Auslöschung der Menschheit führen (vgl. Bostrom 2014, 127 ff.; vgl. Koch 2013, 154 f.). In dem 2014 erschienenen Science-Fiction-Film *Transcendence* (Wally Pfister, UK/China/USA) nimmt der upgeloadete Wissenschaftler Will Caster (gespielt von Johnny Depp) nach und nach die Rolle eines «schlechten» *Singleton* ein (vgl. Ornella 2015, 208). Stephen Hawking, Stuart Russell, Max Tegmark und Frank Wilczek warnen indessen 2014 in einem Beitrag in der britischen Tageszeitung *The Independent* vor den möglichen Folgen einer dem Menschen überlegenen KI: «Success in creating AI would be the biggest event in human history. Unfortunately, it might also be the last, unless we learn how to avoid the risks. [...] One can imagine such technology outsmarting financial markets, out-inventing human researchers, out-manipulating human leaders, and developing weapons we cannot even understand. Whereas the short-term impact of AI depends on who controls it, the long-term impact depends on whether it can be controlled at all.» (Hawking et al. 2014).

beispielsweise in Minuten, Stunden oder Tagen. Schnelle Takeoffs lassen Menschen kaum Zeit zum Reagieren - niemand braucht überhaupt etwas Ungewöhnliches zu bemerken, bevor es zu spät ist.» (ebd., 95). Bostrom plädiert dafür, die uns verbleibende Zeit zu nutzen, um Vorkehrungen zu treffen, wie mit einer derart weit entwickelten KI sinnvollerweise umzugehen ist. Im Gegensatz dazu ist für Kurzweil die Entscheidung, wie ein sinnvoller Umgang aussehen könnte, bereits getroffen. Der Mensch – so seine These – muss mit der Maschine verschmelzen, die menschliche Intelligenz in die künstliche übergehen. Auf diese Weise wird der in die Maschine übergegangene Mensch seine Menschlichkeit nicht nur bewahren, sondern darüber hinaus sogar noch besser zur Entfaltung bringen können: «Tatsächlich werden diese zukünftigen Maschinen sogar menschenartiger sein, als jetzige Menschen» (Kurzweil 2013, 389). Die menschliche Maschine ist für Kurzweil das, was nach dem Menschen als gleichsam posthumanes Wesen kommt. In Nietzscheanischer Terminologie gefasst: Der Mensch, wie wir ihn heute kennen, wird untergehen, indem er in etwas Anderes übergehen und als Übermensch existieren wird.

Umstritten ist jedoch, ob das posthumane Wesen, wie es Kurzweil skizziert, mit Nietzsches Vorstellung vom Übermenschen gleichgesetzt werden kann.⁵ Dass das in die Maschine übergegangene Wesen überhaupt noch in irgendeiner Weise etwas mit dem Menschen zu tun hat, liegt für Kurzweil in den menschlichen Fähigkeiten begründet, über die das posthumane Wesen in einer dem heutigen Menschen sogar weitaus überlegenen Weise verfügen können soll:

[H]eutiges menschliches Denken ist zumeist banal und unoriginell. Wir bewundern, wie Einstein aus einem Gedankenexperiment heraus die allgemeine Relativitätstheorie aufstellte, oder wie Beethoven Symphonien komponierte, ohne hören zu können. Doch diese Höhepunkte menschlichen Denkens sind rar und flüchtig. [...] In unserer zukünftigen, vorwiegend nicht-biologischen

5 Während Bostrom - nicht zuletzt auch mit Blick auf Nietzsches Überlegungen zum Übermenschen - in Nietzsche keinen Ahnherren des Trans- und Posthumanismus sieht, arbeitet Stefan Lorenz Sorgner aus seiner Sicht deutlich erkennbare Ähnlichkeiten zwischen Nietzscheanischem Denken und transhumanistischen Überzeugungen heraus (vgl. Sorgner 2009). Ähnlich wie der Transhumanismus würde auch Nietzsche davon ausgehen, dass der Übermensch durch einen evolutionären Schritt entsteht. Aus transhumanistischer Perspektive kann ein solcher Schritt durch eine zunehmende Verschmelzung von Mensch und Technik stattfinden. Die Verbesserung von menschlichen Fähigkeiten über das normale Mass hinaus durch neue Technologien (Nano-, Bio-, Gen- und vor allem Informationstechnologien), wie auch das Hinzugewinnen von gänzlich neuen Fähigkeiten mithilfe der genannten Technologien wird als *Human Enhancement* bezeichnet (vgl. Damberger 2015). Die Selbstverbesserung des Menschen durch Technik wird - so Sorgner - von Nietzsche nicht explizit erwähnt, «seine Aussagen hierzu [sind] eher vage, jedoch ist seine Grundhaltung der der Transhumanisten ähnlich. In jedem Fall geht er davon aus, dass die zukünftige Zeit durch den naturwissenschaftlichen Geist beherrscht werde» (Sorgner 2009, 139). Gemeint ist damit vor allem ein naturwissenschaftliches Verständnis vom Geist des Menschen, dieser Geist wird gleichgesetzt mit der «körperlichen Fähigkeit der Interpretation» (ebd., 141). Schwache Menschen - so Sorgners Nietzsche-Interpretation - sind auf einen religiösen Geist angewiesen und ihrem Wesen nach reaktiv, während starke, höhere Menschen, die potenziell als Ahnherren des Übermenschen (gleichsam als Brücke) fungieren können, aktiv mithilfe naturwissenschaftlicher Errungenschaften und neuen Technologien den evolutionären Schritt zum Übermenschen einleiten können (vgl. ebd. & Tuncel Tuncel, Y. 2014, 92 ff.).

und sehr viel intelligenteren Form werden wir von den besseren Qualitäten unseres Denkens deutlich ausgiebigeren Gebrauch machen. (Kurzweil 2013, 389). Was Kurzweil als das Menschliche fasst, ist nichts anderes als intellektuelle und kreative Höchstleistung. Menschlich zu sein ist für ihn gleichzusetzen mit herausragend zu sein. Dass das Herausragende sich nun aber gerade durch seine Besonderheit im Gegensatz zum Gewöhnlichen auszeichnet und dass das Herausragende gerade dann nicht mehr herausragt, wenn es gewöhnlich geworden ist, scheint Kurzweil nicht zu berücksichtigen.

Dass Nietzsches Übermensch *nicht* das im Sinne Kurzweils herausragende post-humane Wesen sein kann, legt die Argumentation des Pädagogen Hans-Jochen Gamm nahe (vgl. Gamm 1993, 258ff.). Nimmt man Kurzweils Überlegungen ernst, dann ist es zumindest nicht ausgeschlossen, dass anstelle eines selbst initiierten Übergangs des Menschen in die Maschine auch ein fremdgesteuertes, fremdbestimmtes Verbessern stattfinden kann. Dies könnte beispielsweise auch in Form eines genetischen Enhancements, also in Form von Menschengenieurung stattfinden. Dabei muss die Menschengenieurung keineswegs in barbarisch-anmutender Weise stattfinden, sondern kann im Gegenteil im scheinbar offenem Gewand humanistischen Denkens erscheinen. Peter Sloterdijk hat in seinen *Regeln für den Menschenpark* eindrücklich darauf hingewiesen und betont mit Blick auf Nietzsches *Zarathustra*: «Nietzsches Verdacht gegen alle humanistische Kultur dringt darauf, das Domestikationsgeheimnis der Menschheit zu lüften. Er will die bisherigen Inhaber der Züchtungsmonopole – die Priester und Lehrer, die sich als Menschenfreunde präsentieren – beim Namen und ihrer verschwiegene Funktion nennen und einen weltgeschichtlich neuartigen Streit zwischen verschiedenen Züchtern und verschiedenen Züchtungsprogrammen lancieren.» (Sloterdijk 1999, 40). Dass zumindest Lehrende durchaus viel mit Menschengenieurung zu tun haben, ist keinesfalls abwegig. Schon Hegel weist darauf hin, dass in dem Wort Erziehung das «Ziehen» steckt und betont, dass der Erzieher das Kind auf ein Ideal hinzieht. Ein solches Ziehen ist der Zucht durchaus nahe (vgl. Damberger 2016, 54).⁶ Gamm arbeitet indessen in seiner Nietzsche-Analyse *Standhalten im Dasein* heraus, dass für Nietzsche der Übermensch «nicht als Resultat von Züchtung auszufassen [ist] [...], sondern als Prozeß eines in hohem Maße beschwerlichen Bildungsvorganges» (Gamm 1993, 171).

Dieser Bildungsvorgang ist für Nietzsche notwendig, weil etwas Gewaltiges stattgefunden hat, das grösser kaum vorzustellen ist. Die Rede ist vom Tod Gottes: «Gott starb: nun wollen wir, – dass der Übermensch lebe.» (Nietzsche 1999, 357; Hervorh. im Original). Was bedeutet die Rede vom Tod Gottes? Nietzsche versteht darunter das Ende einer Auffassung und einer damit verwobenen Geschichte von Welt, in

6 Sehr deutlich formuliert es Heinz-Joachim Heydorn, wenn er schreibt: «Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden.» (Heydorn 1970, 9).

welcher die Überzeugung einer gottgewollten Ordnung Sicherheit und Orientierung geboten hat. Der Tod Gottes steht für den Verlust dieser Sicherheit. Und dieser Verlust ist fundamental, denn er betrifft zugleich auch die Hoffnung auf ein Jenseits, auf Vergebung der eigenen Schuld - oder um Comenius zu bemühen: auf ein Eingehen in die ewige selige Gemeinschaft mit Gott (vgl. Comenius [1657] 1954, 33). Nun steht Gott aber auch noch für etwas Anderes: ein nicht weiter hinterfragtes An- und Hinnehmen von Werten und Wertvorstellungen, das betrifft Vorstellungen von Moralität, von Schuld, von Sünde usw. Der Tod Gottes ist bei und trotz aller Erschütterung etwas, das eine Leere hinterlässt, die gefüllt werden kann und – folgt man Nietzsche – auch gefüllt werden muss. Der Tod Gottes führt demnach erst einmal in den Nihilismus und die damit einhergehende erschütternde Erkenntnis, dass die einstigen vermeintlich ewigen Werte dem kritischen Hinterfragen nicht standgehalten haben (vgl. Gamm 1993, 171).

Die Welt wird im Nihilismus zu einer haltlosen; der einzelne Mensch ist auf sich allein gestellt und findet auch in sich selbst keine letztendliche Sicherheit.⁷ In der humanistisch orientierten Bildungstheorie taucht dieser Gedanke immer wieder auf's Neue auf. So verweist Humboldt 1793 auf den Menschen, der sich in der Begegnung mit der Welt als eine Kraft erfährt, die er einerseits ist, andererseits aber nicht verschuldet, gleichsam nicht gemacht hat (vgl. Humboldt [1793] 2012, 94). Heinz-Joachim Heydorn arbeitet in seiner Schrift Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft heraus, dass der Bildungsbegriff einem Denken entspringt, das sich selbst zum Gegenstand setzt (Heydorn 1970). Das, was das Denken bedenkt, bleibt hingegen unfassbar. Dass auch im Menschen selbst keine letztendliche Sicherheit währt, findet sich auch im Bildungsverständnis Klaus Mollenhauers wieder, für den Bildung die Anerkennung und das Aushalten einer höchst labilen Differenz von Selbst- und Fremdbild bedeutet (vgl. Mollenhauer 2003, 158f). Das vollständige Identisch-sein mit sich selbst wäre demnach entweder ein Wahn (der mit sich selbst Identische wäre folglich gerade nicht zur Identität gelangt, sondern wahnsinnig) oder - vielleicht im schlimmsten Fall - ein im Liessmann'schen Sinne Ausdruck von Unbildung: «Unbildung [...] ist deshalb auch kein intellektuelles Defizit, kein Mangel an Informiertheit, kein Defekt an einer kognitiven Kompetenz [...], sondern der Verzicht darauf, überhaupt verstehen zu wollen.» (Liessmann 2012, 222).

Es ist diese Form der Unbildung, die für Nietzsche symptomatisch für den «letzten Menschen» ist. Dieser lebt in einer klein gewordenen Welt «und auf ihr hüpfet der letzte Mensch, der Alles klein macht. Sein Geschlecht ist unaustilgbar, wie der Erdfloh; der letzte Mensch lebt am längsten» (Nietzsche [1885] 1999, 19). Dieser letzte

⁷ Jean-Paul Sartre sieht genau darin den Ausgangspunkt für den Existenzialismus, den er als Humanismus begreift, uns betont: «In der Tat ist alles erlaubt, wenn Gott nicht existiert, und folglich ist der Mensch verlassen, denn er findet weder in sich noch außer sich einen Halt. [...] Wenn [...] Gott nicht existiert, haben wir keine Werte oder Anweisungen vor uns, die unser Verhalten rechtfertigen könnten. [...] Wir sind allein, ohne Entschuldigung.» (Sartre 1994, 124 f.).

Mensch hat sich mit seiner Welt arrangiert. Er weiss vom Tode Gottes, weiss, dass er eigentlich als Unsicherer in einer unsicher gewordenen Welt lebt, aber ihm gelingt es, sich von einem Nachdenken über die Unsicherheit fern zu halten: «Man hat sein Lüstchen für den Tag und sein Lüstchen für die Nacht» (ebd., 20). Der letzte Mensch lebt, wie man eben lebt. Ein solches Leben geschieht – um mit Martin Heidegger zu sprechen – in der Durchschnittlichkeit des Man und findet fern ab von Bildung statt, auch wenn Bildungswege begangen und Bildungsabschlüsse gesammelt werden. Es ist ein Leben jenseits der Verantwortung, auch wenn im Man das Gegenteil behauptet wird: «Das Man kann es sich gleichsam leisten, daß «man» sich ständig auf es beruft. Es kann am leichtesten alles verantworten, weil keiner es ist, der für etwas einzustehen braucht.» (Heidegger [1927] 2001, 127).

Der *letzte Mensch* steht für den Menschen, der seine Menschlichkeit nicht erreicht hat, der – um mit Kant zu sprechen – nicht Mensch geworden ist. Nur durch Erziehung, so lehrt uns der Denker aus Königsberg, kann der mögliche Mensch tatsächlich Mensch werden, können seine Potenziale zur Entfaltung gelangen (vgl. Kant [1803] 1984, 29). Durch Erziehung, so darf ergänzt werden, wird Bildung möglich. Nur derjenige, der mithilfe von Erziehung in die Lage versetzt wird, die Menschheit in seiner Person wie auch in der Person eines jeden anderen zu achten, als Zweck an sich und niemals als blosses Mittel zu gebrauchen, kann Kritik sowohl an bestehenden Verhältnissen als auch an sich selbst üben. Es ist eine blosser Möglichkeit, die von jedem Einzelnen in die Tat umgesetzt werden muss. Die Idee muss praktisch werden. Bildung kann folglich nur selbst vollzogen werden.

Nun ist aber der Vollzug von Bildung in einer Welt, in der fundamentale Sicherheiten, die das Leben und den Tod (insbesondere die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tode) betreffen, nicht (mehr) vorhanden sind, ausgesprochen schwierig. Das Leben muss gelebt, Entscheidungen – auch existenzielle – müssen getroffen werden, und für die Entscheidungen gilt es Verantwortung zu tragen. Es ist daher naheliegend und verständlich, auf Bildung zu verzichten und die Verantwortung für das eigene Leben auf andere Menschen, äussere Umstände, gesellschaftliche und ökonomische Zwänge etc. abzuschieben. Der *letzte Mensch*, so Gamm mit Blick auf Nietzsche, verbleibt in Selbstgenügsamkeit (vgl. Gamm 1993, 171). So genügt es ihm auch, sich mit einer ungefährlichen, eunuchenartigen Bildung zufrieden zu geben, die ökonomische Vorteile verspricht, aber zur Selbst- und Welterschütterung kaum noch in der Lage ist. Wer will schon Erschütterung in einer Welt, die, wenn man nur hinzuschauen wagt, ihre Fragilität an allen Ecken und Enden offenbart? Nietzsches philosophische Antwort auf diese Frage heisst *Übermensch*. Dieser versucht in einer Welt der Unsicherheiten und des Widerspruchs gerade nicht in vermeintliche Sicherheiten zu flüchten, sondern wagt es, die unsteten Verhältnisse nicht nur auszuhalten, sondern sich selbst in diesen Verhältnissen zum Ausdruck zu bringen, auf sie einzuwirken, sie zu gestalten. Ein solches Leben ist ein Ritt auf Messers Schneide, ein Tanz auf dem

Vulkan, ein «gefährliches Hinüber, ein gefährliches Auf-dem-Wege, ein gefährliches Zurückblicken, ein gefährliches Schaudern und Stehenbleiben» (Nietzsche [1885] 1999, 16).

Nietzsches Vorstellung vom Übermenschen ist nicht eindeutig. Während Gamm, wie bereits an früherer Stelle erwähnt, den Übermenschen nicht als Resultat von Zucht, sondern als «Prozeß eines in hohem Maße beschwerlichen Bildungsganges» (Gamm 1993, 171) interpretiert, geht Sorgner davon aus, dass der evolutionäre Schritt zum Übermenschen mithilfe von technologisch gestützter Selbstoptimierung stattfinden kann (vgl. Sorgner 2009, 139f.). Nietzsche gibt durchaus Anlass, beide Möglichkeiten in Betracht zu ziehen, wenn er schreibt:

Der Übermensch ist der Sinn der Erde. Euer Wille sage: der Übermensch sei der Sinn der Erde! Ich beschwöre euch, meine Brüder, bleibt der Erde treu und glaubt Denen nicht, welche euch von überirdischen Hoffnungen reden! Giftmischer sind es, ob sie es wissen oder nicht. [...] Einst war der Frevel an Gott der grösste Frevel, aber Gott starb, und damit starben auch diese Feivelhaften. An der Erde zu freveln ist jetzt das Furchtbarste und die Eingeweide des Unerforschlichen höher zu achten, als den Sinn der Erde! (Nietzsche [1885] 1999, 14f).

Nietzsche lehnt all das, was nicht der Erde verhaftet ist, ab. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Erde bzw. der materiellen Welt werden deren Gesetze einsehbar. Es sind die Naturgesetze, die prinzipiell von uns verstanden und zur Selbstgestaltung und Selbstverbesserung angewendet werden können. Auf diese Weise kann sich der Mensch mithilfe von Human Enhancement – verstanden als die Verbesserung des Menschen mithilfe neuer Technologien über das normale Mass hinaus – zum Vorläufer des Übermenschen aufschwingen. Wird aber die technische Verbesserung auf andere Menschen, z. B. auf den eigenen Nachwuchs, angewendet, hätten wir es mit Zucht und folglich mit der gezüchteten Brücke zum Übermenschen (und früher oder später mit dem gezüchteten Übermenschen) zu tun.⁸

Nun zeichnet sich Nietzsches Vorstellung vom Übermenschen – zumindest auch – wesentlich dadurch aus, dass dieser seinen Weg alleine zu gehen in der Lage ist. Schon der Weg zum Übermenschen muss einer sein, der sich kritisch gegen alle

8 Manfred Frank verweist 1999 in seinem in der Online-Ausgabe der Zeit publizierten und an Sloterdijk gerichteten offenen Brief auf zahlreiche Stellen in Nietzsches Werk, die durchaus rassistische und eugenische Argumentationsmuster erkennen lassen (vgl. Frank 1999). Nietzsche selbst verwendet einen unscharfen, aber dennoch vorhandenen und bedenklichen Rassebegriff, so spricht er sowohl von der «Herren-Rasse», als auch von der «herrschenden Rasse» oder – in Anlehnung an das indische Kastensystem – auch von der «herrschenden Kaste». So bedauert es Nietzsche, dass die «großen Menschen» lediglich als Einzelne existieren und von einer grossen Rasse noch keine Rede sein kann. Hier setzt seine gefährliche Züchtungsvorstellung an, die aus seiner Sicht zwar eine langwierige Angelegenheit darstellt, nichtsdestotrotz aber möglich sei (vgl. Hoyer 2002, 630). Wenngleich in der vorliegenden Publikation Gamms bildungstheoretischer Nietzsche-Interpretation gefolgt wird, die Nietzsches rassistisches und eugenisches Denken ausklammert, sei an dieser Stelle dennoch unterstrichen, dass auch ein ebensolches ausgesprochen problematisches Denken ein nicht unwesentlicher Teil Nietzsches Philosophie darstellt.

Lehren, alle Rahmungen und Erklärungsversuche richtet. Ja, selbst der Freund muss in dieser Kritik zum Feind, sprich: gegen den Strich gebürstet werden:

Wahrlich, ich rathe euch: geht fort von mir und wehrt euch gegen Zarathustra! Und besser noch: schämt euch seiner! Vielleicht betrog er euch. Der Mensch der Erkenntnis muss nicht nur seine Feinde lieben, sondern auch seine Freunde hassen können. Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur der Schüler bleibt. (ebd., 101).

Das Sich-wenden gegen das, was Wahrheit verspricht, muss – konsequent gedacht – auch gegen die Lehren der Naturwissenschaften, gegen die Versprechungen der Technik, gegen das, was an Hoffnungen mit Human Enhancement einhergeht, gerichtet werden. Die Erkenntnis, dass durch Gottes Tod Unsicherheit herrscht und das Ertragen dieser Unsicherheit darf nicht in einer Ersatzreligion namens (Natur-) Wissenschaft und einer letztlich ähnlich beschwichtigenden Technologiegläubigkeit münden. Anders formuliert: Das, was den Übermenschen auszeichnet, ist der Mut, existenzielle Unsicherheiten zu ertragen und das Wagnis einzugehen, in und trotz all der damit einhergehenden Gefahren zu leben. Es ist keine Eigenschaft des Übermenschen, aus dem tosenden Meer, auf dem wir uns in letzter Konsequenz alleine befinden, mithilfe neuer Technologien einen harmlosen Badesee zu machen, den wir mit Tretboot, Sonnenschutz und Schwimmweste überqueren, uns dabei einredend, dass dies das wahre Leben sei. Es geht hier aber auch nicht darum, dem technologischen Fortschritt entgegenzureden. Im Gegenteil helfen uns gerade auch neue Technologien, Grenzen zu überwinden und in neue, gleichsam höchst unsichere Gefilde vorzustossen. Aber in dem Moment, in dem die Heilsversprechen, die häufig gerade im Zusammenhang mit Human Enhancement, mit Trans- und Posthumanismus genannt werden, das Ende von Krankheit, Leiden und Tod versprechen, bestärken sie das, was der letzte, gottverlassene Mensch begehrt.

Denken wir das, was uns Nietzsche in seinem *Zarathustra* mit auf den Weg gibt, noch einen Schritt weiter, so müssen wir die Lehre vom Übermenschen insgesamt in Frage stellen: Vielleicht ist Gott doch nicht tot, sondern offenbart sich uns lediglich in anderer Gestalt – und zwar in Gestalt neuer Technologien? Comenius lehrt uns in seiner Grossen Didaktik, dass der Mensch in Folge des Sündenfalls zwar aus dem Paradies vertrieben und bei alledem selbst «zur leeren, abscheulichen Wüste» (Comenius [1657] 1954, 16) geworden ist, in der alles «in wildem Durcheinander» (ebd., 18) liegt, er aber keineswegs von Gott aufgegeben wurde. Gott spricht zum Menschen nicht nur durch die Heilige Schrift, sondern durch die Welt und gleichsam durch alle Dinge, die in der Welt vorzufinden sind. Die Welt nimmt damit den Charakter eines Mediums an, mit dessen Hilfe prinzipiell jeder die Sprache Gottes vernehmen und sowohl sich selbst als auch die Welt wieder in Ordnung bringen kann. Der Mensch ist dazu fähig, weil ihm als Ebenbild Gottes die Fähigkeit zur Vernunft innewohnt und er mithilfe der Vernunft «die Vollkommenheit seines Urbilds wirklich nachahmen» (ebd., 34) kann.

Gelingt ihm das, ist er also in der Lage, durch eine intensive, umfassende Auseinandersetzung mit der Welt – also durch Bildung – Gottes Wort zu vernehmen, so kann er demgemäss, soll heissen: nach dem Mass der göttlichen Ordnung, sowohl die Welt als auch sich selbst gestalten. Das letztendliche Ziel besteht in einer Gemeinschaft mit Gott, die wir als Chiffre für die Vollkommenheit lesen dürfen und die daher aus gutem Grund nach Comenius erst im Jenseits stattfinden kann. Mit anderen Worten: Das Streben nach Vollkommenheit und die Fähigkeit zur (Selbst-)Vervollkommnung liegt im Menschen und hat den Charakter einer regulativen Idee, die Vollkommenheit selbst kann jedoch in dieser Welt nicht erreicht werden (vgl. hierzu Damberger 2012).

Entscheidend bei Comenius ist der Gedanke, dass das In-Ordnung-bringen von Selbst und Welt nur in der Auseinandersetzung mit Gott über das Medium Welt gelingen kann. Eine solche Auseinandersetzung zielt auf Selbsterkenntnis ab. Etwas genauer: Indem der Mensch letztlich nach Gott sucht und danach strebt, Gott zu erkennen - indem er danach trachtet, die Leere, die Wüste in sich zu beseitigen und sich selbst zur Fülle zu bringen, strebt er zugleich danach, sich an und durch Gott zu erkennen. Das Ebenbild erkennt sich in Ansehung der Idee seiner selbst. Selbsterkenntnis ist nach Comenius die Erkenntnis dessen, was das Selbst seinem Wesen nach ist: «[W]as sagt uns die Stimme des Himmels, die uns in der Hl. Schrift entgegentritt, anderes als: Erkennst du mich, oh Mensch, und erkennst du dich? Mich, die Quelle der Ewigkeit, der Weisheit, der Seligkeit; und *dich*, mein Geschöpf, mein Ebenbild, meine Wonne.» (Comenius [1657] 1954, 27; Hervorh. im Original).

Wenn wir nun Nietzsches Lehre vom Übermenschen auf die Idee vom Übermensch selbst anwenden und uns fragen, ob die göttliche Ordnung in Gestalt neuer Technologien weiterexistiert und das Verschmelzen mit diesen neuen Technologien höchst erstrebenswert ist, wenn es also womöglich gar nicht erforderlich ist, Widersprüche und Unsicherheiten auszuhalten, sondern vielmehr das Ziel verfolgt werden sollte, dies alles durch neue Technologien zu überwinden, sollten wir uns einem modernen Verständnis von Selbsterkenntnis zuwenden. Sich mit einer modernen Variante von Selbsterkenntnis zu befassen ist schon deswegen erforderlich, weil Technologie auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und folglich auf Rationalität beruht. Die Auseinandersetzung mit der Technologie ist also auch eine Auseinandersetzung mit Rationalität. Und ähnlich wie der Mensch sich in der Begegnung mit Gott als gottebenbildlich erkennt, erkennt der sich mit Technologie (verstandenen als geronnene Rationalität) Befassende als rationales Wesen.⁹ Es macht daher durchaus Sinn, die moderne Form der Selbsterkenntnis als eine rationale zu erkennen.

9 Horkheimer und Adorno halten in der *Dialektik der Aufklärung* diesbezüglich fest: «Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen. Nichts anderes gilt.» (Horkheimer und Adorno 2008, 10).

Daten, Freiheit & Sinnlosigkeit

Im Jahr 2007 wurde von den beiden US-amerikanischen Journalisten Gary Wolf und Kevin Kelly die Website *quantifiedself.com* ins Leben gerufen. Damit wurde eine mittlerweile internationale Bewegung angestoßen, deren Anhänger das Ziel verfolgen, durch technisch-gestützte Formen der Selbstvermessung mehr über den eigenen Körper (Gewicht, Herzfrequenz, Kalorienverbrauch usw.) und die eigenen Verhaltensweisen (Essgewohnheiten, Schlafverhalten etc.) zu erfahren. Das Ziel, die eigene Lebensspur in Echtzeit zu verfolgen, sprich: *Selftracking* (Wolf 2010) bzw. *Lifelogg* (Selke 2014) zu betreiben, besteht darin, «self-knowledge through numbers» (Wolf 2010) zu erlangen. Es geht also um Selbsterkenntnis. Nun ist das Streben nach Selbsterkenntnis alles andere als ein neues Phänomen. Die Inschrift des Apollotempels von Delphi – «gnôthi seautón» («Erkenne dich selbst!») – stammt vermutlich aus dem 5. Jahrhundert vor Christus. Und wir dürfen annehmen, dass der Wunsch, Gewissheit über sich selbst zu erlangen, eine anthropologische Konstante darstellt und noch weitaus älter ist, als zweieinhalbtausend Jahre.¹⁰ Während nun aber insbesondere in der griechischen, später dann auch in der römischen Antike Selbsterkenntnis nur mithilfe eines anderen Menschen möglich war, der entweder anwesend sein musste (wie im Falle der griechischen Variante) oder zumindest die Rolle eines imaginierten Gesprächspartner einzunehmen hatte (wie am Beispiel der jüngeren Stoa beobachtet werden kann), kommt das moderne *Selftracking* interessanterweise ganz ohne den Anderen aus.¹¹ Mithilfe von Smartphone-Applikationen, Fitnessarmbändern und anderen Wearables werden Körper und Verhaltensweisen datenmässig erfasst, gespeichert, grafisch dargestellt und ausgewertet. Es werden Korrelationen festgestellt, Muster aufgezeigt und Verhaltensempfehlungen formuliert, die im Kern darauf hinauslaufen, im Vorfeld definierte Ziele mit mehr Effizienz effektiv zu erreichen. So ist es dem Anschein nach mithilfe neuer Technologien – im Speziellen der Informationstechnologie – möglich, einerseits Dinge über Körper und Verhalten zu erfahren, die durch eine reine Selbstbeobachtung unmöglich hätten erkannt werden können. Andererseits kommt das in Erfahrung Gebrachte als objektives Wissen daher.

10 Sich selbst zu erkennen ist nur dann möglich, wenn die Grenzen des eigenen Selbst in Erfahrung gebracht werden. Karl Jaspers arbeitet mit Blick auf Grenzsituationen (Tod, Leiden, Kampf und Schuld) die Möglichkeit einer Umwendung heraus. Der Mensch kann angesichts der Erfahrung einer nicht-überwindbaren Grenze aus einem blossen Dasein heraus zur Existenz gelangen, wenn er den Mut und die Kraft aufbringt, sich offen gegenüber der unüberwindbaren Grenze zu verhalten. Der zur Existenz gelangte Mensch ist derjenige, der, sich selbst erkennend, zu Leben in der Lage ist (vgl. 1956, 210 ff.). Die Figur, sich angesichts unüberwindbarer Grenzen selbst zu erfahren, findet sich bereits im über 3500 Jahre alten Gilgamesch-Epos. Hier erfährt Gilgamesch angesichts des Todes seines Freundes Enkidu, dass auch er selbst tatsächlich ein sterbliches Wesen ist, dass der Tod eben nicht (nur) dasjenige bedeutet, was sich irgendwo in einer fernen Zukunft verbirgt, sondern in jedem Moment als das Andere des Lebens anwesend ist. Gilgamesch erkennt sich selbst als jemand, der sterben muss (vgl. Thalgott 2011, 112 f.).

11 Der Unterschied zwischen der griechischen und der römischen Variante der Selbsterkenntnis, ferner ein historischer Abriss unterschiedlicher Versuche, Gewissheit über sich selbst zu erlangen - ausgehend von Platons Alkibiades über die Aufklärung bis hin zum modernen *Selftracking* findet sich in der Publikation *Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive* (Damberger & Iske 2017).

Wenn also Wolf mit Blick auf konservative Methoden der Selbsterkenntnis feststellt: «Our only method of tracking ourselves was to notice what we were doing and write it down. But even this written record couldn't be analyzed objectively» (ebd.), gilt dieser Mangel an Objektivität offenbar nicht mehr für das moderne *Selftracking*. Das Gemessene und in Zahlen und Grafiken Dargestellte spricht für sich.

Nicht nur die Selbsterkenntnis durch Zahlen, sondern überhaupt der Versuch, einen Menschen datenmässig zu erfassen, hat etwas ausgesprochen Verführerisches. Erstens stellt es die notwendige Grundlage dar, um (zumindest prinzipiell) eine Selbst- oder Menschenverbesserung zu betreiben, insofern nämlich nur das verbessert werden kann, von dem man weiss und das gleichsam als (Daten-)Material vor einem liegt.

Zweitens sind informationstechnisch verarbeitbare Daten von jeglicher Materialität bereinigt. Sie verweisen auf nichts mehr von dem, was ursprünglich gegeben ist. Der Herzschlag, der vermeintlich getrackt wird, kann als solcher datenmässig gar nicht erfasst werden. Erfasst werden lediglich jene «Dinge in der Welt», die «vor dem Computer in die Knie gehen und zu Zeichen werden» (Nake und Grabowski 2007, 308). Tatsächlich gehen die Dinge aber nicht von sich aus auf die Knie, sondern müssen heruntergebrochen werden. So gilt es erst einmal den Herzschlag in eine Form zu bringen, mit der ein Computer etwas anfangen kann. Ziel dieser Formalisierung ist eine Abstraktion. Abstrahiert bzw. abgesehen wird dabei von allem, was mit dem Material «Herzschlag» einhergeht. Die entmaterialisierte Form nimmt den Charakter eines mathematischen Objekts an, das berechnet werden kann, mit dem also Operationen angestellt werden. Diese Operationen werden algorithmisch gefasst. Was am Ende bleibt, sind Daten, denen nichts mehr anhaftet.¹² Sie verweisen nicht mehr darauf, was es bedeutet, einen Herzschlag zu haben, was es heisst, wenn das Herz kurz vor dem ersten Kuss aus der Brust zu springen droht oder wenn es bei der Diagnose Krebs für einen Augenblick aufhört zu schlagen. Wenn ein Computer also mit formalisierten Modellen arbeitet, dann arbeitet er zugleich mit sinnfreien Modellen, in denen der Sinn durch Funktionen ersetzt wurde (vgl. Sesink 2004, 121). Nun erscheint aber demjenigen, der nach «self-knowledge through numbers» strebt, das, was ihm auf dem Display seines Smartphones erscheint, alles andere als sinnlos. Der Grund dafür liegt in einer Re-Kontextualisierung, die derjenige, der «seine» Daten anschaut, vornimmt. Die Daten gewinnen durch den lebensweltlichen Bezug, den der betrachtende Mensch erst herstellen muss, an Bedeutung. Der auf diese Weise vom sich selbst vermessenden Menschen hergestellte Sinn entsteht allerdings nicht *ausschliesslich* durch die Interaktion des Menschen mit der Maschine. Neben der Interaktion und der im Zuge dessen stattfindenden Bedeutungszuschreibung des Menschen

¹² Nake und Grabowsky arbeiten drei Abstraktionen heraus, die erforderlich sind, um aus einem lebensweltlichen Gegebenen (Datum) informationstechnisch verarbeitbare Daten zu generieren: die semiotische, die syntaktische und die algorithmische Abstraktion (vgl. Nake und Grabowski 2007, 308).

spielt das, was über die Maschine an Daten vermittelt wird, für die Bedeutungszuschreibung mit eine Rolle (vgl. Schelhowe 2007, 47).

Es ist gerade die Sinn- und Bedeutungslosigkeit der Daten, die aus bildungstheoretischer Sicht hoch interessant ist, denn: Daten sind Freiheit. Die Freiheit der Daten besteht im Freisein von allem, was nicht Ergebnis menschlicher Macht ist. Der Mensch ist es, der die Formalisierung, d. h. das Abstrahieren vom Inhalt (dem Material) auf die Form hin bewirkt, mit der die Maschine weiterarbeiten kann. Den Daten haftet am Ende nicht nur keine Materialität mehr an, sondern auch die Spur der Bereinigung wird beseitigt. Damit nimmt die Reinheit der Daten den Charakter einer vollständigen Emanzipation von all demjenigen, was naturhaft gegeben ist (und was der Mensch nicht gemacht hat), an. Bildungstheoretisch gesprochen: Daten sind Ausdruck von Selbstbestimmung und zugleich überwundene Heteronomie. Wenn es also gelänge, den Menschen vollständig zu datafizieren, dann würde damit zumindest die Möglichkeit einhergehen, den «Datenmensch» frei und nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.¹³ Exakt diese Vorstellung korrespondiert einerseits mit dem bildungsimmanenten Streben nach möglichst vollkommener Selbstbestimmung und andererseits mit transhumanistischen Vorstellungen einer Überwindung des (heutigen) Menschen mit samt seiner biologischen Determiniertheit:

Ultimately, transhumanists argue, technological interventions in the capacities of the human body and mind will lead to alterations so dramatic that it will make intuitive sense to call the deeply altered people of the near or not-so-near future *posthuman* [...]. The transformations we intend are transformations of ourselves. And what do we plan to transcend? Not the order of nature, but merely our own limitations. (Blackford 2013, 422; Hervorh. im Original).

Nun ist allerdings fraglich, woher die Vorstellungen kommen sollen, nach denen der datafizierte Mensch sich selbst zu gestalten hätte. Sofern er vollständig seine biologische Grenzen überwunden hat und als Datenschatten «existiert» (besser: vorhanden ist), kann er entweder nur auf das zurückgreifen, was er sowieso schon ist, d. h. an ihm und in ihm gibt es nichts Anderes, nicht Dunkles und Geheimnisvolles, nichts Fragwürdiges mehr oder er greift auf das zu, was er von der Welt, zu der er keine unmittelbare Verbindung mehr hat, erfährt. Dieses «Erfahren» findet dann in Form von

13 Wäre ein datafizierter, sprich: in die digitale Welt hochgeladener Mensch in der Lage, auf seinen eigenen Quellcode zuzugreifen und diesen zu verändern, hätten wir es, so Jan-Hendrik Heinrichs, mit einem Persistenzproblem zu tun. Man muss «sich fragen, was die Relation zwischen der ursprünglichen künstlichen Person und der künstlichen Person mit verbesserter Programmstruktur ist» (Heinrichs 2015, 191). Zwar spielt die Frage nach dem Verhältnis zu sich auch in der Bildungstheorie eine entscheidende Rolle, weil der Mensch in der Begegnung mit Welt sich immer auch ein Stückweit von sich entfernt. Aus dieser notwendigen Selbstentfremdung kommt er dann entweder an Erfahrungen reicher als souveränes Subjekt zu sich zurück oder er verharrt in Differenz, weil er das, was er in der Entfremdung erfahren hat, nicht mit sich selbst übereinbringt, aber eben dennoch er selbst sein muss (vgl. Schäfer 2005, 259 ff.). In beiden Fällen gibt es einen Bezug zu sich, zu einem Sein, dass der Mensch zu sein hat. Dies würde aber nicht mehr für den upgeloadeten Menschen gelten. Er wäre in einer Weise, in der es keine Selbstentfremdung gibt. Er wäre also immer, was er ist, ohne zu werden, was er ist.

Messen und Scannen statt, und das, was gemessen und gescannt wird, ist lediglich das, mit dem die Datenmaschine Mensch etwas anzufangen weiss. Das Gemessene ist die Abstraktion – eine bereits sinnentleerte Welt.

Kant lehrt uns, dass der Mensch es dann, wenn er über sich selbst nachdenkt, mit zwei Ichs zu tun hat. Denkend läuft er sich selbst hinterher und muss dabei immerzu ins Leere greifen. In der Bildungstheorie taucht dieser Gedanke in anderem Gewand immer wieder auf's Neue auf: Der Mensch ist nicht Subjekt seiner selbst, d. h. er hat sich nicht voll und ganz verschuldet, sondern ist derjenige, der sowohl die Welt als auch sich selbst unterwirft, dabei aber zugleich ein Unterworfener ist (vgl. hierzu Schäfer 1999, 502ff. und Friedrich 2006, 21ff.). Die Bedingungen, die es ihm überhaupt erst ermöglichen, zu unterwerfen – in letzter Konsequenz ist dies das eigene Sein als Möglichkeit aller Möglichkeiten – sind nicht das Ergebnis seiner Macht. Die daraus resultierende Konsequenz für Bildung besteht darin, weder an der Unmöglichkeit einer vollständigen Verfügbarkeit über das eigene Selbst zu verzweifeln noch bei allem Streben nach Ausweitung der Selbstbestimmung und Überwindung der Fremdbestimmung der Illusion zu verfallen, um als Sieger dieser Schlacht hervorgehen zu können.¹⁴ Etwas weniger martialisch formuliert: Es ist nicht das Ziel von Bildung, zur Erlösung zu gelangen, sei es das Paradies oder der Mensch als in die digitale Welt der Daten hochgeladenes, gleichsam posthumanes Wesen. Die Vorstellung, durch *Selftracking* zur Selbsterkenntnis zu gelangen, wurzelt in dieser Erlösungsvorstellung, ebenso wie das von Kurzweil formulierte Ziel, durch Uploading mit der Technik zu verschmelzen.

Eine Pädagogik – und insbesondere eine Medienpädagogik – die beispielsweise das Phänomen *Quantified Self* nur oberflächlich behandelt, steht in der Gefahr, zu einer Untergangspädagogik zu werden. Eine Untergangspädagogik zeichnet sich durch einen Mangel aus. Ihr mangelt es, Menschen zu befähigen, sich in einer Welt der Unsicherheit und Widersprüchlichkeit sowohl bezogen auf die äussere Welt als auch auf die eigene Existenz zu entfalten. Der Psychologe Viktor E. Frankl, der während des Nationalsozialismus im Konzentrationslager war und überlebte, hat seine Erfahrungen in einem Buch mit dem Titel «...trotzdem Ja zum Leben sagen!» (Frankl 2007) festgehalten. Eben darum sollte es Pädagogik ganz grundsätzlich gehen, nämlich zu einem Leben zu befähigen, das die Zerrissenheit und Abgründigkeit der Welt wahrnimmt und nicht wegschaut, und das eine lebendige Existenz und kein blosses Dasein ist mit einem «Lüstchen für den Tag» und einem «Lüstchen für die Nacht» (Nietzsche [1885] 1999, 20). Im Gegenteil sollte die Untergangs- zu einer Übergangspädagogik werden und, wie wir es bereits in Platons Überlegungen zur Bildung nachlesen können, aus der dunklen Scheinwelt ins Licht führen. Die Medienpädagogik

¹⁴ Roland Reichenbach hat, wenn auch in einem anderen Kontext, einen Satz formuliert, der meine Überlegung treffend in einem Satz fasst: «Der Kampf ist nicht ohne Hoffnung, aber das Scheitern ist gewiss!» (Reichenbach 2007, 167).

scheint mir gerade aufgrund der immensen und umfassenden Veränderungen, die mit Neuen (digitalen) Medien einhergehen, in besonderer Weise dazu geeignet, den Charakter einer Übergangspädagogik anzunehmen.

Um dies zu erläutern, ist es hilfreich zu verdeutlichen, warum *Quantified Self* für die Medienpädagogik die Gefahr darstellt, zur Untergangspädagogik zu werden. Es wurde zu Beginn dieses Beitrages bereits thematisiert, dass für Nietzsche der Mensch ein Übergang, gleichsam eine Brücke vom Tier zum Übermenschen darstellt. Der Übermensch sollte aus Nietzsches Sicht das Ziel des Menschen sein, der Mensch ist also ein Wesen, dass nach Selbstüberwindung streben sollte. Ein solches Streben nach Selbstüberwindung ist nicht gleichzusetzen mit dem Streben nach Perfektion. Der perfekte Mensch wäre der zur Fülle gelangte und damit der abgeschlossene Mensch. Ein derart perfekter Mensch wäre kein Übermensch, sondern ein Mensch, der keiner mehr ist – ein abgeschlossenes Ding. Der perfekte Mensch wäre fertig mit sich und der Welt (vgl. Damberger 2016, 54ff.).

Der Antagonist des Übermenschen ist für Nietzsche der *letzte Mensch*. Symptomatisch für den letzten Menschen ist ein spezifischer Umgang sowohl mit der Welt als auch mit sich selbst:

Ich sage euch: man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können. [...]. Wehe! Es kommt die Zeit, wo der Mensch keinen Stern mehr gebären wird. Wehe! Es kommt die Zeit des verächtlichsten Menschen, der sich selber nicht mehr verachten kann. Seht! Ich zeige euch den *letzten Menschen*.» (Nietzsche [1885] 1999, 19; Hervorh. im Original)

Der heutige Mensch, dies wird im *Zarathustra* an mehreren Stellen deutlich, ist noch nicht der letzte Mensch, für den heutigen Menschen besteht also noch Hoffnung, und dies ist für Nietzsche mit ein Grund, warum er *Also sprach Zarathustra* überhaupt verfasst hat. So hält er in der Vorrede seiner Autobiografie *Ecce homo* fest: «Innerhalb meiner Schriften steht mein *Zarathustra*. Ich habe mit ihm der Menschheit das grösste Geschenk gemacht, das ihr bisher gemacht worden ist.» (Nietzsche [1889] 2005, 9; Hervorh. im Original). Zugleich ist der *Zarathustra* aber auch als eine Warnung zu verstehen. Wird das innere Chaos ganz und gar zum Schweigen gebracht und in eine fixe Ordnung überführt, dann rückt der Übermensch in weite, letztlich unerreichbare Ferne und der letzte Mensch ist geboren. Glück, Bequemlichkeit und Funktionalität zeichnen den letzten Menschen aus: ««Wir haben das Glück erfunden» - sagen die letzten Menschen und blinzeln. Sie haben die Gegenden verlassen, wo es hart war zu leben [...]. Krankwerden und Misstrauen haben gilt ihnen sündhaft: man geht achtsam einher. Ein Thor, der noch über Steine oder Menschen stolpert!» (Nietzsche [1885] 1999, 19f.). Differenzen zulassen und Widersprüche aushalten sind Fähigkeiten, über die der letzte Mensch nicht verfügt. Vielmehr hat er sich die Welt handhabbar gemacht. ««Ehemals war alle Welt irre» – sagen die Feinsten und blinzeln.» Aber jetzt ist man «klug und weiss Alles, was geschehn ist» (ebd., 20). Der letzte Mensch hat die

Unsicherheit, eben jenes besagte Chaos, abgeschafft. Und mit dem Abschaffen der Unsicherheit ist auch das Fragwürdige abgeschafft worden. Das heisst nicht, dass der letzte Mensch keine Fragen mehr stellt, im Gegenteil, aber sein Fragen ist keines, das durch das schmerzhaftes Feuer des Zweifels gegangen ist. «Wie viele Spurenelemente von Zweifel», fragt Horst Rumpf,

Unsicherheit, Dunkel, Unbekanntheit oder auch «Zauber» enthält ein Wissen, ein Können, eine Einsicht? Wie viel Verschattung ist in dem belichteten Weltausschnitt präsent und spürbar? Jeder Vortrag, jede Abhandlung, jeder Lehrbuchabschnitt legt solche Fragen nach der Karätigkeit nahe. Das platte und pure Bescheidwissen und Bescheidgeben ohne die Präsenz von Gegenströmen, ohne das Salz von latenten Gegenfragen ist steril und regt nicht zum Weiterdenken an. (Rumpf 2010, 14).

Das Fragen des letzten Menschen ist eines, das den status quo der Endzeit festigt.

Genau an dieser Stelle wird das Phänomen *Quantified Self* interessant. *Quantified Self* ist nämlich ganz wesentlich zumindest auch als eine Antwort auf vorherrschende Orientierungskrisen zu interpretieren (vgl. Damberger und Iske 2017, 30f.). In Anlehnung an Wilhelm Heitmeyer skizzieren Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki drei Krisentypen der Moderne: Struktur-, Regulations- und Kohäsionskrisen und stellen fest: «Durch Krisenerfahrungen erweisen sich Orientierungssysteme plötzlich als zeitlich begrenzt – und damit als prinzipiell unsicher.» (Jörissen und Marotzki 2009, 17). An dieser Stelle kann die Strukturelle Medienbildung ansetzen, indem sie in Ansehung der Krisenerfahrung gerade nicht zu einer Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit einlädt (bzw. verführt), sondern die mit Orientierungskrisen einhergehende Unsicherheit als Möglichkeit versteht, entstehende Freiräume für neue Orientierungsprozesse zu nutzen. Derlei Orientierungsprozesse haben tentativen, also vorläufigen Charakter und sind Ausdruck von Bildung. Es ist gerade das Tentative, das nicht gelöst oder gar aufgelöst, nicht abgeschlossen sein will, sondern dazu einlädt, immer wieder auf's Neue vom Einzelfall ausgehend neue Regeln oder Schemata zu schaffen. Der letzte Mensch hingegen kennt nicht das mit der Tentativität einhergehende Wagnis, er tanzt nicht auf über den Abgrund gespannte Seile, und weder geht er über Brücken, noch ist er selbst eine. Der letzte Mensch ist festgestellt.

Das mit dem Phänomen *Quantified Self* einhergehende *Selftracking* bzw. *Lifelogging* zielt darauf ab, festzustellen, wie es sich mit dem eigenen Körper, den eigenen Verhaltensweisen und den Stimmungen «tatsächlich» verhält. Durch Grundoperationen des *capture, storage, query, analysis* und *visualisation* soll Nichtwissen zu Wissen und damit Orientierungskrisen überwunden werden (vgl. Damberger und Iske 2017, 30). Aber genau das kann durch *Selftracking* nicht gelingen, denn Orientierungskrisen zeichnen sich immer auch durch eine drohende oder bereits empfundene Sinnlosigkeit aus. Sinn, so Jörissen und Marotzki, kann nicht mehr übernommen, sondern muss vom Einzelnen erzeugt werden:

Er kann diesen Sinn nur herstellen, wenn es ihm gelingt, zu sich selbst in eine reflexive Beziehung zu treten und dabei zugleich die verschiedenen Perspektiven seiner Umwelt in Betracht zu ziehen, wobei sich sein eigener Standpunkt, seine eigene Weltsicht relativiert. [...] Die Kontingenz der Umwelt wird dem Einzelnen als Unübersichtlichkeit bewusst, das heißt, sie erscheint als *unauflösbare Komplexität*. [...] Unter bildungstheoretischer Perspektive kommt es darauf an, mit dieser Unbestimmtheit umgehen zu können. (Jörissen und Marotzki 2009, 17; Hervorh. im Original).

Quantified Self bietet keinen Sinn an, füllt den Mangel an Sinn nicht auf, sondern erscheint, wie Byung-Chul Han es formuliert, als Dataismus, der im Kern ein Nihilismus ist (vgl. Han 2014, 82). Im Falle von *Quantified Self* wird auf Sinn vollends verzichtet. *Selftracking* ist sinnlos. Mehr noch: Die Frage nach Sinn wird gar nicht erst gestellt, vielmehr erscheint es als selbstverständlich, via Zahlen mehr über sich selbst in Erfahrung zu bringen und sich anschliessend dort, wo es nötig erscheint (bzw. die App es als erforderlich vorgibt) zu verbessern.

Diese nicht weiter hinterfragte Optimierungslogik korrespondiert mit einer Beschleunigungstendenz, die unterschiedliche Bereiche betrifft. Hartmut Rosa arbeitet in *Beschleunigung und Entfremdung* drei Kategorien der Beschleunigung heraus: die technische Beschleunigung, die Beschleunigung des sozialen Wandels und die Beschleunigung des Lebenstempos (vgl. Rosa 2014, 20ff). Die letztgenannte Kategorie ist besonders interessant, zeichnet sie sich doch gerade durch eine «*Steigerung der Zahl an Handlungs- oder Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit*» aus und erscheint als «*Folge des Wunsches [...], mehr in weniger Zeit zu tun*» (ebd., 27; Hervorh. im Original). *Selftracking* verspricht nicht nur Auskunft darüber zu geben, was getan wurde, sondern setzt es zugleich in einen zeitlichen Rahmen. *Selftracking* bedeutet folglich, die vollbrachte Leistung festzustellen. So messen Fitnessarmbänder beispielsweise nicht nur, wie viele Schritte gegangen worden sind, sondern wie viele Schritte pro Zeiteinheit (z. B. pro Tag) absolviert wurden. Innerhalb gegebener technischer, sozialer und ökonomischer Strukturen ist es naheliegend, dass es im Falle von *Selftracking* nicht lediglich darum geht, Gewissheit über den status quo zu erlangen, sondern das Gegebene zu optimieren, sprich: mehr in weniger Zeit zu leisten. Losgelöst vom Hinterfragen nach dem Sinn von Beschleunigung und Selbstoptimierung geht mit dem angestrebten Mehr auch dessen Rückseite einher. Das Andere des Mehr steht für all die Dinge, die im Leben nicht getan, für die Ziele, die nicht erreicht werden können, für die schier unfassbare Menge an unerfüllten Möglichkeiten (vgl. Becker 2015, 45). Dieter Baacke diagnostiziert mit Blick auf Medien etwas ganz Ähnliches: Medien bieten uns eine enorme Optionsvielfalt, zugleich haben wir aber beispielsweise nur begrenzte zeitliche Ressourcen, was zu einer Unrast und einem ständigen Gefühl des Zu-kurz-gekommen-seins und Zu-wenig-gelebt-habens führt (vgl. Baacke 1997, 79).

Eine moderne Medienpädagogik wird sich früher oder später genauer mit dem Phänomen *Quantified Self* befassen (müssen). Einen ersten Vorstoss haben Damberger und Iske (2017) mit ihrem Beitrag *Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive* gewagt. Nun gibt es verschiedene Möglichkeiten, sich diesem Phänomen zu nähern. Eine ausschliesslich oder in erster Linie anwendungsbezogene Medienpädagogik wird sich mit Möglichkeiten befassen, wie *Selftracking* im Rahmen pädagogischer Settings eingesetzt werden kann. Jörg Dräger und Ralph Müller-Eiselt – beides keine Medienpädagogen – schreiben in ihrer 2015 erschienenen Monografie über die *Digitale Bildungsrevolution*. Sie sehen in Neuen (digitalen) Medien nicht nur eine entscheidende Kraft für eine voranschreitende Liberalisierung des Bildungswesens, sondern die Chance zur Verwirklichung eines pädagogischen Traums, nämlich eine auf jeden einzelnen Menschen individuell abgestimmte und seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechende Bildung zu ermöglichen:

Die Digitalisierung lässt in vielen Branchen auf den Einzelnen abgestimmte Produkte entstehen. [...] Die persönliche Musiksammlung, maßgeschneiderte Anzüge, Müsli ganz nach dem eigenen Geschmack – heute wird alles für jeden passend gemacht. Dem Bildungssystem steht dieser grundlegende Wandel noch bevor. Die Digitalisierung kann dem Konzept der individuellen Förderung zum Durchbruch verhelfen (Dräger und Müller-Eiselt 2015, 68f.).

Dies geschieht aus Sicht der Autoren z. B. durch den Einsatz von adaptiven Lernsystemen im schulischen oder universitären Kontext. Schülerinnen und Schüler, die mit solchen Programmen arbeiten, hinterlassen Datenspuren, die anschliessend oder in Echtzeit vom System ausgewertet und mit individuell zugeschnittenen Curricula beantwortet werden. Die Konsequenz: «Jeder Schüler darf den neuen Stoff so schnell oder langsam lernen, wie er in ihren oder seinen Kopf passt.» (ebd., 64).

Da der Lernerfolg nun aber nicht losgelöst von der Ernährung, von ausreichend Schlaf, eingehaltenen Erholungspausen zwischen den Lerneinheiten, körperliche Erleichterung etc. ist, könnte *Selftracking* an dieser Stelle dazu beitragen, den Lernerfolg zu optimieren. Wenn Medienpädagogik hier ansetzt, ohne zu bedenken, wofür das Phänomen *Quantified Self* auch steht (für Sinnlosigkeit und den Versuch, Unbestimmtheit in Bestimmtheit zu überführen), trägt sie zur Verfestigung entmenslichender Strukturen bei. Eine solche Medienpädagogik ist eine Untergangspädagogik.

Im Gegensatz dazu wäre eine Pädagogik des Übergangs wünschenswert, die dazu beiträgt, auch und gerade am Beispiel von *Quantified Self* auf das hinzuweisen, was der Dataismus kann und was er verstellt. Eine solche Medienpädagogik geht mit einer spezifischen Vorstellung von Bildung einher, die Heide Schelhowe in folgende Worte fasst: «Bildung [...] heißt, dass das Subjekt nicht nur auf die Impulse des interaktiven Mediums re-agiert [...], sondern dass es das Verhältnis selbst begreifen lernt und sich ins Verhältnis setzt sowohl zu Berechenbarkeit wie auch zu Intuition, sich weder auf das Eine noch auf das Andere reduziert.» (Schelhowe 2008, 110).

Schelhowe spricht in diesem Zitat einen aus meiner Sicht entscheidenden Punkt an. Es geht bei Bildung um ein Verhältnis, man könnte auch sagen: um ein Bewusstsein eines Verhältnisses von Berechenbarkeit und Intuition. Nicht nur beim *Quantified Self*, sondern auch beim Transhumanismus, spielt die Berechenbarkeit die entscheidende Rolle. Und diese Berechenbarkeit, der alles andere – ja selbst das Herstellen von Sinn in Zeiten der Orientierungslosigkeit – untergeordnet wird, ist wiederum Ausdruck sowohl eines naturwissenschaftlichen und informatischen Prinzips, als auch von vorherrschenden gesellschaftlichen und kulturellen Werten (vgl. Zorn 2011, 193). Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen *Quantified Self* ist folglich auch eine Auseinandersetzung mit diesen vorherrschenden Werten und bietet ferner Anlass zu der Frage, wie es zu solchen Werten gekommen ist, was also der Sinn und der Wert dieser Werte ist.

Darüber hinaus scheint das Andere der Berechenbarkeit für Schelhowe bedeutsam zu sein. Sie verwendet hierfür den Begriff Intuition. Die Intuition ist es, die in der Ideologie des *Quantified Self* als bloss subjektiv diffamiert wird.¹⁵ Nun wissen wir aber, wie an früherer Stelle bereits ausgeführt, dass das Subjekt Unterwerfendes und Unterworfenes ist. Die Intuition ist nicht subjektiv in dem Sinne, dass sie willkürlich geschieht, weil das Subjekt selbst willkürlich agiert. Im Gegenteil ist das, was das Subjekt überhaupt erst als Subjekt ermöglicht, etwas, das bestenfalls durch das Subjekt hindurch mitspricht. Dies aber nicht in einer Weise, dass das Subjekt blosses Durchgangsmittel einer anderen, unbegreifbaren Kraft ist (Heidegger würde diese Kraft Sein nennen, Schopenhauer hingegen Wille, während Humboldt indessen den Begriff Kraft verwendet). Im Gegenteil spricht das Subjekt mit, ähnlich wie der Computer als Medium die Botschaft mitbestimmt. So resümiert Zorn sowohl mit Blick auf Schelhowe als auch unter Berücksichtigung von McLuhans berühmten Ausspruch «the medium is the message», dass Informationen

in Digitalen Medien nicht nur einfach digitalisiert, eingegeben und dann als Medieninhalte wieder gleichermaßen ausgegeben [werden], sondern sie werden in diesen Vorgängen durch Rechenprozesse verarbeitet und dadurch verändert. Diese Neuerungen sind daher für ein Verständnis der ausgegebenen Inhalte und daher auch für Medienpädagogik relevant (ebd., 179).

Das Unverfügbare, das wir auch sind und das durch uns in die Welt gelangt, das Chaos, das den tanzenden Stern gebiert, wird freilich nicht getrackt und erscheint auch nicht auf dem Display. Vom Nicht-Berechenbaren, das der Mensch ganz wesentlich (auch) ist, sieht die Maschine ab, und damit ist sie blind für alles, was unsere Existenz berührt. Dies heisst nun freilich nicht, dass eine als Übergangspädagogik verstandene Medienpädagogik zu einer bewahrpädagogischen Haltung gegenüber *Quantified*

¹⁵ Dies gilt übrigens nicht nur für *Quantified Self*, sondern für das datenmässige Erfassen insgesamt. So schreibt Han mit Blick auf Big Data: «Big Data soll das Wissen von der subjektiven Willkür befreien. Demnach stellt die Intuition keine höhere Form von Wissen dar. Sie ist vielmehr etwas bloss Subjektives, ein Notbehelf, der den Mangel an objektiven Daten ausgleicht.» (Han 2014, 80).

Self übergehen sollte. Im Gegenteil besteht ihre Aufgabe aus meiner Sicht gerade darin, zur Aufklärung und einem entsprechend bedachten Umgang für die Möglichkeiten und Grenzen von *Quantified Self* beizutragen.¹⁶ Dies aber erfordert, wie Horst Niesyto notiert, vor allem «Zeit für Bildungsprozesse mit und über Medien» (Niesyto 2012, 62; im Original kursiv). Im Rahmen von Strukturen, die einer fortwährenden Beschleunigung zuspiesen und in denen auch das Phänomen *Quantified Self* zu verorten ist, erweist sich die Realisierung dieser banal klingenden Notiz als ausgesprochen anspruchsvoll. Es bedeutet nämlich für die Medienpädagogik nicht nur zu einem kritischen Nachdenken bezüglich vorherrschender Strukturen zu befähigen, sondern möglicherweise selbst diese Strukturen zu durchbrechen und sich, fern ab aller institutionellen Sicherheiten ins Unabwägbar zu begeben. Medienpädagogen, die zu Pädagogen des Übergangs werden, müssen selbst untergehen, oder mit Nietzsche gesprochen: «Ich liebe Den, der *freien Geistes und freien Herzens* ist: so ist sein Kopf nur das Eingeweide seines Herzens, sein Herz aber treibt ihn zum Untergang.» (Nietzsche [1885] 1999, 18; Hervorh. v. T.D.).

Literatur

- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Barrat, James. 2013. *Artificial Intelligence and the End of the Human Era*. New York: Thomas Dunne.
- Becker, Phillipp von. 2015. *Der neue Glaube an die Unsterblichkeit. Transhumanismus, Biotechnik und digitaler Kapitalismus*. Wien: Passagen.
- Blackford, Russell. 2013. «The Great Transition. Ideas and Anxieties». In *The Transhumanist Reader*, herausgegeben von Max More and Natasha Vita-More, 421-429. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Bostrom, Nick. 2014. *Superintelligenz. Szenarien einer kommenden Revolution*. Berlin: Suhrkamp.
- Damberger, Thomas. 2012. *Menschen verbessern! Zur Symptomatik einer Pädagogik der ontologischen Heimatlosigkeit*. Diss., Technische Universität, Darmstadt. http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2976/1/Damberger_Menschen_verbessern.pdf.

¹⁶ Es mag irritierend erscheinen, nach der These, dass Quantified Self zum «Untergang» führen könne, die Forderung zu formulieren, die Medienpädagogik solle einen bedachten Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen pflegen. Eine Möglichkeit von Quantified Self kann in der Tat darin liegen, dass der Mensch sich mit den selfgetrackten Daten zunehmend identifiziert. In dem Masse, wie eine solche Identifikation – die, wie erarbeitet wurde, eine Selbstverfehlung darstellt – stattfindet, scheinen auch transhumanistische Vorstellungen wie die vollständige Gehirnemulation bis hin zur von Kurzweil anvisierten Singularität nicht mehr unmöglich. Die Chance besteht aus medienpädagogischer Perspektive darin, auf diese Möglichkeit der Selbstverfehlung zu verweisen, ohne dabei Selftracking als solches abzulehnen. Möglichkeiten eines bedachten, umsichtigen Umgangs auch im Rahmen einer Selbstquantifizierung gilt es aus wissenschaftlicher Sicht gemeinsam mit den Anwenderinnen und Anwendern herauszuarbeiten.

- Damberger, Thomas. 2015. Erziehung, Bildung und pharmakologisches Enhancement. In *Aufklärung und Kritik. Zeitschrift für freies Denken und humanistische Philosophie (Schwerpunkt: Transhumanismus)*: 174-184.
- Damberger, Thomas, und Stefan Iske. 2017. «Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive». In *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*, herausgegeben von Ralf Biermann und Dan Verständig, 17-36. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-15011-2_2.
- Dräger, Jörg, und Ralph Müller-Eiselt. 2015. *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Ertel, Wolfgang. 2013. *Grundkurs künstliche Intelligenz. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Ford, Martin. 2016. *Aufstieg der Roboter. Wie unsere Arbeitswelt gerade auf den Kopf gestellt wird - und wie wir darauf reagieren müssen*. Kulmbach: Plassen.
- Frankl, Viktor. E. 2007. *...und trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Friedrich, Gila. 2006. «Die Einheit der Person». In *Subjekt - Raum - Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung Neuer Medien in der Bildung*, herausgegeben von Werner Sesink, 21-47. Berlin: Lit.
- Gamm, Hans-Jochen. 1993. *Standhalten im Dasein. Nietzsches Botschaft für die Gegenwart*. München, Leipzig: List.
- Han, Byung-Chul. 2014. *Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Hawking, Stephen, Stuart Russell, Max Tegmark, und Frank Wilczek. 2014. «Transcendence looks at the implications of artificial intelligence - but are we taking AI seriously enough?». *The Independent*. <http://ind.pn/1K39fcS>.
- Heidegger, Martin. 2001. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heinrichs, Jan-Hendrik. 2015. «Singularität und Uploading - säkulare Mythen». In *Aufklärung und Kritik. Zeitschrift für freies Denken und humanistische Philosophie (Schwerpunkt: Transhumanismus)*, 185-197.
- Heydorn, Hans-Joachim. 1970. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 2008. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von. 2012. «Theorie der Bildung des Menschen». In *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, herausgegeben von Hans Hastedt, 93-99. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Jaspers, Karl. 1956. *Philosophie. Band II: Existenzzerhellung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kant, Immanuel. 1984. *Über Pädagogik*. Bochum: Ferdinand Kamp.

- Koch, Ralf. 2013. «Digitale Transzendenz». In *Reader zum Transhumanismus*, herausgegeben von Miriam Ji Sun Leis und Andreas Kabus, 141-168. Norderstedt: Books on Demand.
- Kurzweil, Raymond. 2013. *Menschheit 2.0. Die Singularität naht*. Berlin: Lola Books.
- Liessmann, Konrad Paul. 2012. «Theorie der Unbildung». In *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, herausgegeben von Heiner Hastedt, 212-222. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Mollenhauer, Klaus. 2003. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.
- Nake, Frieder, und Susanne Grabowski. 2007. «Abstraktion, System, Design. Prinzipien von Bildung, aus informatischer Sicht». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6*, herausgegeben von Michael Kerres, Werner Sesink und Heinz Moser, 300-314. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Niesyto, Horst. 2012. «Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung». In *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit*, herausgegeben von Gerhard C. Bukow, Johannes Fromme und Benjamin Jörissen, 47-66. Wiesbaden: VS Springer.
- Nietzsche, Friedrich. 1999. *Also sprach Zarathustra*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Nietzsche, Friedrich. 2005. *Ecce homo. Wie man wird, was man ist*. München: C. H. Beck.
- Ornella, Alexander D. 2015. «...ihnen aber wurden die Augen geöffnet» (Lk 24,31). Transhumanismus im Film und Fernsehen. *Aufklärung und Kritik. Zeitschrift für freies Denken und humanistische Philosophie (Schwerpunkt: Transhumanismus)*, 198-214.
- Reichenbach, Roland. 2007. *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, Hartmut. 2014. *Beschleunigung und Entfremdung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rumpf, Horst. 2010. *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim, München: Juventa.
- Sartre, Jean-Paul. 1994. «Der Existenzialismus ist ein Humanismus». In *Gesammelte Werke. Philosophische Schriften I*, herausgegeben von Jean-Paul Sartre. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schäfer, Alfred 1999. «Subjekt». In *Pädagogik-Lexikon*, herausgegeben von Gerd Reinhold, 502-506. München, Wien: Oldenbourg.
- Schäfer, Alfred. 2005. *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schelhowe, Heidi. 2007. *Technologie, Imagination und Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien*. Münster, New York: Waxmann.
- Schelhowe, Heidi. 2008. «Digitale Medien als kulturelle Medien: Medien zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 95-113. Wiesbaden: VS Verlag.
- Selke, Stefan. 2014. *Lifelogging. Wie die digitale Selbstvermessung unsere Gesellschaft verändert*. Berlin: Econ.
- Sesink, Werner. 2004. *In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft*. Münster: Lit.

- Sloterdijk, Peter. 1999. *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sorgner, Stefan Lorenz. 2009. «Nietzsche, der Übermensch und Transhumanismus». In *Der neue Mensch? Enhancement und Genetik*, herausgegeben von Nikolaus Knoepffler und Julian Savulescu, 127-144. München: Karl Alber.
- Stern, William. 1920. *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*. Leipzig: Barth.
- Thalgott, Monica. 2011. «Die Suche nach dem Leben. Tod und Unsterblichkeit im Gilgamesch-Epos». In *Liebe, Tod, Unsterblichkeit. Urfahrungen der Menschheit im Gilgamesch-Epos*, herausgegeben von Manfred Negele, 107-122. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Tuncel, Yunus. 2014. «Nietzsche». In *Post- and Transhumanism. An Introduction*, herausgegeben von Robert Ranisch und Stefan Lorenz Sorgner, 83-99. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles u.a.: Peter Lang.
- Wolf, Gary. 2010. «The Data-Driven Life». *The New York Times Magazine*. <http://nyti.ms/2gjfz3H>.
- Zorn, Isabel. 2011. «Zur Notwendigkeit der Bestimmung einer auf Digitale Medien fokussierten Medienkompetenz und Medienbildung». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 175-209. München: kopaed. doi:10.21240/mpaed/20/2011.09.19.X.

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.

Medienbildung und Schulkultur

Implikationen der Verbindung von Medienbildung und Schulkultur für die Medienpädagogik

Nina Grünberger und Stephan Münte-Goussar

Zusammenfassung

Gegenwärtig werden häufig Fragen nach der Konstituierung der Medienpädagogik als Disziplin gestellt und Antwortversuche aus je unterschiedlicher Perspektive formuliert. Der vorliegende Beitrag unternimmt einen solchen Versuch durch die Diskussion von Implikationen weitreichender Medialisierungsprozesse für die «Disziplinierung» der Medienpädagogik und ihrer Forschungsfelder am Beispiel von Schule als genuin pädagogischem Ort. Die Zusammenführung einer poststrukturalistisch gedachten Medienbildung und einer damit einhergehenden Entdichotomisierung von Subjekt und Welt respektive Subjekt und Medien mit dem Konzept der Schulkultur und einem damit verbundenen holistischen Blick auf das Schulgefüge eröffnet eine neue, produktive und gleichsam kritische Perspektive, ohne dabei jeweils auf eine vereinfachte Gesellschaftskritik zurück zu fallen. Dies stellt bisherige medienpädagogische Theoreme und insbesondere das Medienkompetenzkonzept, das über den medienpädagogischen Wirkungskreis hinaus auch in anderen Kontexten etabliert ist, in Frage. So wird eine neue Perspektive auf Medienpädagogik und ihre Ziele eröffnet, die nicht vorschnell in Abgrenzungsmechanismen unterschiedlicher medienpädagogischer Schulen verfällt, sondern zu aller erst eine «offene» sein will.

The productive Liaison of media education and school culture. Indicating implications of joining the concepts of media education and school culture for media education as a discipline

Abstract

Media education is a heterogeneous discipline and discussed from different meta-disciplines such as society, media science and pedagogy and therefor is generating many different concepts. But these concepts are more or less based on the same idea of the relationship of subject and world or subject and media, which is mostly drawn as a meeting of two entities, whereby the subject has to be protected from and prepared for the influences of media. We suggest an approach, which brings together the concept of – the German – «Medienbildung» and «school culture». In this post-structural approach subject and world respectively media are embedded in an overarching system. In this

embeddedness the subject has to articulate itself within media to author it as a subject. Similar to that school can be thought as system of actors and actants, which is perceivable by processing their daily routine. This approach is as critical as others, but is not making a separation of subject and world at first. Considering social developments and the expansion of media in all spheres of life, this approach is willing to leave traditional paths and to be open for future developments which are stroking our ideas of media, subject and school so far.

Einleitung

Der Frage nach der Konstituierung der Medienpädagogik kann aus drei Perspektiven nachgegangen werden: aus einer historisch-retrospektiven, Ist-Stand-analytischen oder antizipierenden respektive programmatischen Perspektive. Der vorliegende Beitrag versucht jeder dieser Perspektiven gerecht zu werden, um die heterogene Disziplinarität der Medienpädagogik fassen und beschreiben zu können. Dabei wird der Fokus auf zwei Begriffe sowie deren konzeptuellen Verbindung gelegt. Es handelt sich dabei einerseits um den medienpädagogischen Leitbegriff *Medienbildung* und andererseits um das schulpädagogische Konzept der *Schulkultur*. Insofern in der Diskussion der beiden Begriffe ebenso eine historische Perspektive eingenommen wird, ergeben sich für diese sowie für die Medienpädagogik insgesamt drei Herausforderungen, die den roten Faden der folgenden Darlegung bilden: Das sind zum Ersten ganz allgemein soziokulturelle Entwicklungen, die gegenwärtig mit den Konzepten der «Mediatisierung» und der «Medialisierung» diskutiert werden, wobei der erste Begriff sich eher auf die Ubiquität digitaler Geräte (vgl. bspw. Krotz 2001) und das zweite, hier eingenommene Verständnis sich auf die medialen Strukturen aller Lebensvollzüge konzentriert (bspw. im Sinne von Faßler 2009, 2011). Das ist zum Zweiten der langwährende Konflikt des Medienkompetenz- und Medienbildungsdiskurses, der die medienpädagogische Theorieentwicklung des letzten Jahrzehnts stark geprägt hat und weiterhin prägen wird. Und das ist zum Dritten das Verhältnis von Medienpädagogik und Schule respektive Medienbildung und Schulkultur. Retrospektiv kann dieses Verhältnis als der mehr oder minder geglückte Versuch bestimmt werden, Schule ein professionelles Verfahrenswissen von Seiten der Medienpädagogik anzudienen, mittels dessen Schule wiederum ihre Klientel zu einem bestimmten – nämlich kompetenten – Umgang mit Medien anhält. Schule wird hier nicht von Medien- und Schulpädagogik gleichermassen sowie gemeinsam gedacht und gelebt, wie es das Voranschreiten grundlegender Medialisierungsprozesse aber notwendig macht.

Der vorliegende Beitrag verspricht sich mit seinem Vorgehen nicht nur eine systematische Darlegung der Verquickung von Medienbildung und Schulkultur als aktuelles medienpädagogisches Forschungsfeld, sondern zusätzlich Rückschlüsse auf die disziplinäre Konstituierung der Medienpädagogik der Gegenwart und nahen Zukunft.

Drei Herausforderungen der Medienpädagogik im Kontext Schule

Soziokulturelle Entwicklungen entlang einer Medialisierung

Mit unterschiedlichen theoretischen Bezügen und je unterschiedlichen gesellschaftlichen Implikationen wird der Einzug digitaler Medien in alle Lebensbereiche diskutiert. Damit werden neben eher anfänglich Technik- und Geräteorientierten medienpädagogischen Überlegungen auch solche relevant, die sich mit den Implikationen von Medialisierungsprozessen auseinandersetzen. So etwa ging es bereits 1996 nach Dieter Baacke (1996, 122) nicht mehr um den «Besitz» und die «Produktion» von Medien, sondern um die «Teilhabe an den Flüssen der Information». Diesem Satz ist die Annahme einer möglichen, wenn auch nur temporären Nicht-Teilnahme an den «Flüssen der Information» eingeschrieben. Sich aus den digitalen Lebensbereichen «auszuklinken» ist ein beliebtes Bild zur «gesunden» Lebensführung und Work-Life-Balance. Wer es schafft, die digitalen Lebensbereiche hinter sich zu lassen, sei selbstverantwortlich, «selbstbeschränkend» (Hüther und Podehl 2005, 122) und insofern «kompetent» Medienhandelnd.

Das Sich-selbst-Entziehen aus der medial konstituierten Lebenswirklichkeit ist vor der Folie anderer theoretischer Bezüge und soziologischer Zeitdiagnosen geradezu undenkbar. Sich auf einen epochalen Wandel unserer Gegenwart beziehend spricht Manuell Castells (2004) vom «Aufstieg der Netzwerkgesellschaft» und Manfred Faßler vom «Kampf um Habitate» (2011) sowie vom Leben «Nach der Gesellschaft» (2009). Castells (2004) skizziert ein soziales Netzwerk aus grundsätzlich hierarchie-freien Knotenpunkten, in dem Machtverhältnisse über Inklusion und Exklusion wirken. Dieses Netzwerk spannt sich als Struktur zwischen Institutionen, kulturellen und insofern medialen Artefakten und Akteuren auf. Ihr Fundament sind digitale Datenströme, insbesondere befördert durch die Online-Vernetzung. Durch diese Datenströme entwickeln sich, nach Faßler, viele kleine, rasch wechselnde Sub-Gesellschaften, bei gleichzeitigem Niedergang einer umfänglichen Gesamtgesellschaft. Wir leben in einer *Nach-Gesellschaft*, die neue Herausforderungen mit sich bringt: Das Leben wird ein «multisensorisches» und «multimediales» in «unüberschaubare(n) »Kontingenzen» und »Komplexitäten»» (Faßler 2009, 27).

Die *mediale Entwicklung* und die *Entwicklung des Menschen* verlaufen «ko-evolutionär». Medien, als etwas vom Menschen Hervorgebrachtes bedingen unsere Lebenswelt. Die voranschreitende Medialisierung evoziert eine «veränderte Menschheit» (Faßler 2009, 47; 2011b, 100). Medialisierung meint hier nicht nur Übermittlung von Informationen via Medien, sondern die mediale Bedingtheit des Menschen in seiner Existenzform und in seiner «Art der Interpretationen von Realität». Soziales und Individualität findet in analogen und digitalen Welten sowie in deren Schnittstelle statt (Faßler 2009, 31). – Das systematische Zusammendenken von

Medialisierungsprozessen und menschlicher Evolution lässt auch ein Neudenken der Selbst-, Sozial- und Informationsorganisation sowie der menschlichen Körperlichkeit notwendig erscheinen (Faßler 2000, 332ff; 349).

Eine so grundlegend gedachte mediale Durchdringung aller Lebensbereiche macht mehr als konkrete Handlungskompetenzen, also eine neue «Kultur- und Bildungstechnik» (vgl. u. a. Meder 2004; Iske 2015, 256f) und ein aktualisiertes Bildungs- respektive Medienpädagogikverständnis notwendig. Nach dem hier vorgeschlagenen Medienverständnis ist es unmöglich, Personen und Sozialitäten nicht-medial zu denken. Es ist entsprechend nicht möglich, sich den digitalen Datenströmen bspw. zu Erholungszwecken zu entziehen. Medienpädagogik kann nicht allein eine Strategie zur «Bewältigung» der medialen Entwicklungen, «ihrer individuellen und gesellschaftlichen Folgen» und der dadurch «hervorgerufenen Irritationen» sein (Hüther und Podehl 2005, 116). Die «Geschichte der Medienpädagogik [kann nicht mehr als] eine Geschichte der Reaktion auf die jeweils «neuen Medien»» (ebd., 116) fortgeschrieben werden. Medienpädagogische Konzepte als «zeitbedingte Antwortversuche auf die individuellen und gesellschaftlichen Fragen, die durch Medien verursacht werden» (ebd., 267), greifen zu kurz. Und wenn Medienpädagogik sich nicht mit «strukturellen Fragen der Digitalisierung in Verbindung von Medien- und Gesellschaftskritik» befasst, läuft sie Gefahr, zu einem reinen «Ausbildungs- und Reparaturbetrieb» (Niesyto 2017, 21) für die kapitalgetriebene Gesellschaft zu werden.

Es braucht ein medienpädagogisches Verständnis, das die grundlegende Medialisierung aller Lebensbereiche zum Ausgangspunkt nimmt und flexibel und antizipierend auf neue mediale und soziokulturelle Entwicklungen reagiert. Eine solche Medienpädagogik muss, orientiert an anderen Disziplinen Fragen nach «technologisch-informatische[n], ökonomische[n], kulturelle[n] und soziale[n], ethische[n] und ästhetische[n]» (Niesyto 2017, S.22) Entwicklungen des Lebens mit und in Medien stellen und versuchen zu beantworten.

Medienkompetenz – Medienbildung

Vor dem Hintergrund der sich verändernden soziokulturellen Bedingungen beobachten schon Jürgen Hüther und Bernd Schorb (2005) Begriffsverschiebungen innerhalb der Medienpädagogik. In einem Handbuch zu Grundbegriffen der Medienpädagogik diagnostizierten sie bereits vor 10 Jahren eine Durchdringung aller Lebensbereiche mit digitaler Kommunikationstechnologie und eine daraus folgende gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft mit medialisierten Formen von Wissensaneignung. Die Medienpädagogik sei dementsprechend dabei, die überkommenen Muster von medialer Kommunikation und Medienhandeln zu überdenken (ebd., 274).

In diesem Zusammenhang habe sich seit Ende der 1990er Jahre mit dem Begriff *Medienbildung* ein neuer Terminus seinen Weg in die medienpädagogische Diskussion gebahnt. Dieser gerate in ein nahezu verdrängungsartiges Konkurrenzverhältnis zu dem «seit langem fest etablierten» (ebd.) Terminus der Medienkompetenz. Hüther und Schorb räumen ein, dass neue Termini ihren Sinn hätten, wenn sie mehr Klarheit aufweisen. Hinsichtlich des Aufschwungs von «Medienbildung in Konkurrenz zu Medienkompetenz» sei allerdings «kein erkennbarer innovativer Mehrwert sichtbar» und es handle sich eher um einen «belanglosen Etikettenwechsel» (ebd.).

Ohne die Debatte um Medienkompetenz und Medienbildung nochmals zur Gänze zu referieren (vgl. dazu Fromme und Jörissen 2010; Moser et al. 2011; Tulodziecki 2015; Iske 2015; Münte-Goussar 2016), soll hier zumindest der von Hüther und Schorb abgesprochene «Mehrwert» des Medienbildungsbegriffs erkennbar gemacht werden. Die medienpädagogisch inzwischen gängige Rede von *Medienbildung* – im Vergleich zu *Medienerziehung*, *Mediensozialisation* oder *Medienkompetenz* – scheint eine Differenz anzuzeigen, die produktive Theoriefiguren innerhalb der Medienpädagogik hervorbringen könnte. Dazu ist es allerdings notwendig, die Begriffe klar voneinander zu unterscheiden – dies insbesondere in Bezug auf deren jeweils zugrunde liegendes Subjektverständnis.

Hans-Dieter Kübler schwört die Medienpädagogik in seinem Resümee von 60 Jahren medienpädagogischer Bemühungen geradezu auf *das* Subjekt ein:

Denn pädagogisches Streben und Tun, so nachdrücklich und konsequent es sich jeweils der Wirklichkeit stellen muss und will, bleibt bezogen auf das Subjekt, auf seine Entwicklung und Identitätsbildung prinzipiell dasselbe – in jedem Fall ihm verpflichtet (Kübler 2016, 29).

Auch Hüther und Schorb (2005, 276) betonten, dass medienpädagogische Forschung und Praxis sich letztlich auf die Stärkung der Souveränität des Medienhandelns konzentrieren muss, d. h. «auf die Offenlegung von Bedingungen, die den Subjekten eine möglichst weitgehende Mitgestaltung medialer Kommunikationsprozesse eröffnen». Letztlich ginge es um ein individuelles Medienhandeln «im Rahmen einer Kompetenz aufbauenden, reflexiv-praktischen Medienpädagogik» (ebd., 272).

Dies steht im Einklang mit dem ursprünglichen Anliegen von Baacke: Vor dem Hintergrund von Noam Chomskys universeller Grammatik und der Kritischen Theorie Habermas'scher Prägung sei das Zielkriterium der Medienpädagogik von Anbeginn «die «Emanzipation des Individuums» aus «Bewußtseinszwängen», die Förderung seiner «Selbstbestimmung» und seiner «Partizipationschancen»» gewesen (Baacke 1996, 113).

Es ist diese Verpflichtung auf *das* Subjekt, auf dessen Identität und die Entfaltung seiner Kräfte, auf seine Befreiung von Zwängen und die Stärkung seiner individuellen Handlungsmöglichkeiten und Selbstbestimmung an der sich der Begriff der Medienbildung von dem der Medienkompetenz scheidet – zumindest wenn man

Medienbildung als einen von aktueller Bildungstheorie informierten, letztlich post-strukturalistischen Begriff fasst. Ein vorgängig gesetztes, selbstreferenzielles, autonomes Subjekt – auf das die Medienpädagogik offenbar seit 60 Jahren verpflichtet ist – steht in diesem Bildungsverständnis unter Verdacht, eine normative Illusion zu sein.

Medienbildung ist hingegen die «im Rahmen einer kulturtheoretischen [...] Ausrichtung» gestellte «Frage nach den Potentialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse», wie es Benjamin Jörissen (2011, 88) knapp auf den Punkt bringt.

Man kann die Unterschiede zwischen Medienbildung und Medienkompetenz entsprechend am Begriff der *Subjektivierung*, der *Bildung* und an dem der *medialen Architekturen* fest machen, was die folgenden Abschnitte in verkürzter Form zeigen.

Subjektivierung. Jenseits von Selbst- und Fremdbestimmung

Das Subjekt ist aus poststrukturalistischer Perspektive der *Effekt diskursiver Produktivität, sozialer Praktiken* und verschiedenartiger *Technologien des Selbst*. Das Subjekt ist die Konsequenz einer *Subjektivierung*. Der für die Moderne kennzeichnende Modus der Subjektivierung ist jener der Individualisierung. Das mit einer einzigartigen Identität und intentionaler Handlungsmacht ausgestattete Individuum ist ein historisches Ereignis – auch wenn dieses Modell der Subjektivität aufgrund, kulturell vorgegebener und sich wiederholender Selbstbefragungspraktiken als etwas absolut Selbstverständliches, Universales, Ahistorisches oder gar Natürliches erscheint.

Das Subjekt ist Fluchtpunkt bestimmbarer Verfahren und konkreter Techniken, welche «auf sehr spezifische Weise modellieren, was ein Subjekt ist, als was es sich versteht, wie es zu handeln, zu reden, sich zu bewegen hat, was es wollen kann» (Reckwitz 2006, 34). Das Subjekt ist damit in den Worten Michel Foucaults diejenige «Erfahrung, die die Rationalisierung eines selbst vorläufigen Prozesses ist, der auf ein Subjekt [...] hinausläuft» (2005a, 871). Subjektivierung meint den Prozess, durch den die Konstitution einer Subjektivität erwirkt wird, «die offensichtlich nur eine der gegebenen Möglichkeiten zur Organisation eines Selbstbewusstseins ist» (ebd.). Subjektivierung meint also die jeweils historisch-konkrete, aber kontingente *Bildung* eines *Subjekts*.

Diese ist durch eine unhintergehbare *Paradoxie* gekennzeichnet. Subjektwerdung meint die Gleichursprünglichkeit der grundlegenden Unterordnung des Subjekts unter kulturelle Codes einerseits mit der zeitgleichen Erzeugung dessen souveräner Handlungsfähigkeit andererseits. Judith Butler formuliert: «Die Figur der Autonomie bewohnt man nur, wenn man einer Macht unterworfen wird, eine Subjektivierung, die radikale Abhängigkeit impliziert» (Butler [1997] 2001, 81).

Der Begriff der Subjektivierung unterläuft damit die für die Pädagogik im Allgemeinen und die kritische-reflexive Medienpädagogik im Besonderen essentielle und zugleich problematische Unterscheidung von Autonomie und Heteronomie, zwischen *Selbst- und Fremdbestimmung*.

Bildung

Die Unterscheidung von Medienkompetenz und Medienbildung ist auch im Rückgriff auf aktuelle Bildungstheorien zu erhellen.

Rainer Kokemohr (2007, 21) schreibt: Die Sorge des «Bildungsbegriff[s] der Aufklärungstradition gilt dem selbstreferenziellen Subjekt und seiner Autonomie». Im Gegensatz dazu versucht Kokemohr Bildung als eine *Transformation grundlegender Figurationen des Selbst- und Weltverhältnisses* vor dem Hintergrund radikaler Fremdheitserfahrung zu fassen. Von hier aus begründet sich die Rede von den Selbst- und Weltverhältnissen, die von Humboldt, über Kokemohr, Hans-Christoph Koller, Wienfried Marotzki und Benjamin Jörissen nun auch Eingang in die medienpädagogische Debatte gefunden hat. Die strukturelle Medienbildung geht in ihren grundlegenden Theoremen nicht zuletzt auf Kokemohr zurück.

Zentral ist dabei der Versuch, das Selbst nicht als eine vorgängige, der Welt entgegengestellte *Instanz* zu unterstellen, sondern vielmehr als Moment eines sich stetig wiederholenden, iterativen Prozesses der textuellen – also in die Welt eingewobenen – *Konstitution* dieses Selbst zu fassen. Dieser Versuch unterläuft damit im Gegensatz zum humanistischen Bildungsbegriff die Unterscheidung von Selbst und Welt, von *res cogitans* und *res extensa*. Befreit von dieser modernen Hypothek, die sich in der Unterstellung eines *sich selbst begründenden* Subjekts niederschlägt, das sich in einer (selbst)bestimmten Weise zur Welt (z. B. zu den Medien) verhält, denkt Kokemohr die Bildung eines Subjekts als einen fortlaufenden, symbolisch-imaginären Umarbeitungsprozess, der durch die Erfahrung des *absolut Anderen* ausgelöst wird. Er denkt sie – dem Begriff der Subjektivierung vergleichbar – nicht als ein *Selbst-Werden*, sondern vielmehr als ein *Anders-Werden* (vgl. Koller 2011, 44ff.; Foucault 2005, 702f.).

Mediale Architekturen, mediale Praktiken

Die stetig sich verschiebenden Selbst- und Weltbezüge sowie die Techniken der Subjektivierung sind dabei prinzipiell medial verfasst. Der hier ansetzende Medienbildungsbegriff denkt Medien dabei nicht gegenständlich, sondern als «Medialität». Er abstrahiert von konkreten Geräten und Medientypen und fokussiert umgekehrt übergreifende Form- und Strukturaspekte (Iske 2015, 249). Genau dies meint die Rede von den *medialen Architekturen* und entspricht dem, was eingangs als voranschreitender Medialisierungsprozess skizziert wurde. Diese präfigurieren unser In-der-Welt-Sein,

unser Denken und Handeln – unsere *Praktiken*. Damit hat der Begriff der Medienbildung Berührungspunkte zu dem, was aktuell als *Praxistheorie* oder *Praxeologie* diskutiert wird (vgl. Reckwitz 2003; 2016). Mit diesem sich ebenso kulturtheoretisch verstehenden Ansatz teilt sie die Überzeugung, dass die soziale Welt ihre wiedererkennbare Struktur über Formierungen des Wissens, kulturelle Codes und kollektive Formen des Bedeutens erhält. Sie betont darin die Wandelbarkeit und historische Genese dieser Strukturen auf Basis sich wiederholender, performativer Praktiken. Praxis meint dabei nicht die soziale Interaktion individueller Akteure, die bestimmte Handlungen willentlich und intentional vollführen und dazu bestimmte Techniken oder Medien gebrauchen. Praktiken sind diesen Handlungen vielmehr vorgängig und sorgen dafür, dass Subjekte sich als solche aller erst erkennen, die Welt als geordnet wahrnehmen und darin handlungsfähig sind.

Dabei betont die Praxistheorie die Möglichkeit, dass Praktiken sich in Körpern und kulturellen *Artefakten* materialisieren. Damit unterläuft sie – ebenso wie die hier vorgestellten Begriffe von Subjektivierung, Bildung und strukturaler Medienbildung – die Dichotomie von Geist und Körper, von Subjekt und Objekt; somit auch jene von kompetenten Medienhandelnden und «den Medien»: Als Träger einer medialen Praxis ist das Subjekt weder ein blosses Objekt medialer Informationsströme oder programmierter Handlungsvorschriften, noch völlig ungebunden hinsichtlich seiner Nutzung und Gestaltung der Medien. *Subjekte zeigen sich vielmehr als mediale Artikulationen innerhalb differenzierter medialer Architekturen*. Das Verhältnis von Medien und Subjekt stellt sich als ein Ensemble von Praktiken und Techniken des Mediengebrauchs dar, worin sich das Medien gebrauchende Subjekt als eines analysieren lässt, dem diese Techniken zu «Techniken des Selbst» werden, d.h. zu Techniken der Subjektivierung, also zu solchen, die das Subjekt hervorbringen: In der Anwendung dieser Techniken bildet sich das Subjekt und bleibt Subjekt nur durch deren stete Wiederholung und Reartikulation. Diese wiederholte Anwendung impliziert das Moment der Umwendung. Sie wird zum Nicht-Ort der Subversion. Sie enthält die Möglichkeit einer Resignifizierung, einer Bedeutungsverschiebung, also die «Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann» (Butler 2001, 95).

Zusammengefasst: Der Begriff der Subjektivierung, aktuelle Bildungstheorien und der Begriff der Medienbildung haben ebenso wie die Theorien der Praxis die cartesiansche Universalie eines selbstreferenziellen und sich selbst reflektierenden Subjekts aufgelöst. Der Begriff der Subjektivierung besagt, dass die vermeintliche Bedingung der Möglichkeit jeglicher Erfahrung nur eine mögliche und bedingte Erfahrung unter anderen ist. Das Subjekt gilt nicht länger als Zentrum der Initiative, sondern kann in seiner jeweiligen Identität als Diskurseffekt und Produkt sozial-medialer Praktiken analysiert werden.

Dennoch ist damit nicht gesagt, dass die Handlungsfähigkeit und das Reflexionsvermögen des Subjekts von den eingangs beschriebenen soziokulturellen Formationen unveränderlich vorbestimmt wären. Eine Gegenüberstellung von Selbstbestimmung und Emanzipation durch kompetenten Mediengebrauch und Fremdbestimmung und Unterdrückung durch Bewusstseinssteuerung und digitale Entfremdung wird gerade unterlaufen. Dies ermöglicht ein vertieftes Verständnis des Wechselspiels von *doing subject* und *doing culture*. Genau darin besteht der «Mehrwert» jener kulturwissenschaftlichen Zugänge.

Mit anderen Worten: Diese Theorienansätze sind keine Preisgabe einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Die mit ihnen verbundene Kritik fällt aber nicht hinter die Einsicht in die Geschichtlichkeit und die Gesellschaftlichkeit des Subjekts zurück, indem sie dieses zum unverrückbaren Standpunkt der Kritik hypostasiert. Die VertreterInnen der Medienbildung teilen mit den VertreterInnen der Medienkompetenz die Sorge, dass letztere Gefahr läuft, technizistisch-funktionalistisch verkürzt zu werden – letztlich auf die individuelle Fertigkeit, sich den «Vorgaben der [...] digitalen Maschinen» zu unterwerfen (Schorb 2009, 50). Der Begriff der Medienbildung bietet hier Lösungen an. Er steht weder in einer Tradition, die die Subjekte vor den schädlichen Einflüssen der Medien zu bewahren sucht, noch in einer, die das Subjekt in der Ingebrauchnahme der Medien in seiner Souveränität zu stärken verspricht. Gerade letzteres Anliegen, das den Kern einer Kompetenz aufbauenden, reflexiv-praktischen Medienpädagogik darstellt, hat es schwer, sich von stärkenorientierter Selbststeuerung, von den Verfahren zur Bilanzierung von Kompetenzen als Humankapital und einer ökonomisch getriebenen, digitalen Selbstoptimierung abzugrenzen. Denn auch diese Ansätze beziehen sich auf individuelle Autonomie und Selbstbestimmung. Sie beschwören ihrerseits die Stärkung des Subjekts und fühlen sich verpflichtet, für die Entfaltung dessen Potenziale einzustehen. Die Kritik der klassischen Medienpädagogik ist zutiefst mit dem verflochten, was sie zu kritisieren beansprucht. Theorien, die auf Strukturen und Praktiken fokussieren, helfen diese Verflechtungen zu entwirren.

Die so fokussierten Strukturen und Praktiken sind nicht zuletzt auch Strukturen und Praktiken der Schule. Schule hat ihre eigenen medialen Architekturen und spezifischen Weisen der Subjektivierung. Deshalb wird im Folgenden auf die Kultur der Schule als eine medial verfasste Praxis – oder anders: auf schulische Medienbildung – eingegangen. Ein solcher Blick stellt Schule in ihrer traditionellen Konstituierung in Frage und fordert grundlegende Veränderungen der *Schulkultur* ein.

Von einer auserschulischen Medienpädagogik zu schulischer Medienbildung

Von ihren Anliegen her wäre es nur logisch, würden Medien- und Schulpädagogik eng zusammenarbeiten und gemeinsame Diskurse bespielen. Doch sowohl retrospektiv, als auch gegenwarts-analytisch zeigt sich ein anderes Bild und insbesondere zwei Bewegungen, die im Folgenden verkürzt skizziert werden.

Zum einen hat die starke bewahrpädagogische Strömung der anfänglichen Medienpädagogik auch Schule erfasst. Im Zentrum steht der «Pädagoge als Hirte», der «die Schafe hüten und vor den reißenden Wölfen des Bildschirms bewahren soll» (Hüther und Schorb 2005, 269). Dies wird zum übergeordneten Ziel medienpädagogischer Bemühungen am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert mit dem Aufkommen des Films sowie später des Fernsehens (vgl. auch Niesyto 2017, 2). Daraus etabliert sich eine «Reihe [staatlicher] Maßnahmen zum Jugendmedienschutz», die durch aufklärende Gespräche und Entlarvung der medialen Wirkungsmechanismen vor der schädlichen Wirkung der Medien bewahren und zu einem «selbstbeschränkenden» Umgang mit Medien beitragen sollen (Hüther und Podehl 2005, 121ff). Erst mit der Kritischen Theorie und einer, eng an Habermas angelehnten erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Neujustierung (Niesyto 2017, 2) wird die «politische und ökonomische Funktion der Medienpädagogik» stärker angesprochen und daraus eine «emanzipatorisch-politische Medienpädagogik» abgeleitet (Hüther und Podehl 2005, 123). Dies markiert die Geburtsstunde des Medienkompetenzdiskurses. Die Medienpädagogik versteht sich nun «als Beitrag zur politischen Sozialisation, die durch mündiges, konfliktbereites Handeln zu medienbezogener Emanzipation führen soll» (ebd.). Bei Schorb mündet dies in eine «reflexiv-praktische Medienpädagogik», die das kommunikativ handlungsfähige Subjekt ins Zentrum stellt, das sich Medien kompetent aneignet und sich selbst mittels dieser artikuliert (ebd., 126). Betont wird die «eigenaktive Leistung der Subjekte bei der Mediennutzung» (Niesyto 2017, 2).

Vor dem Hintergrund dieser Gemengelage etabliert sich eine handlungsorientierte Medienpädagogik, die ihren Wirkungsbereich insbesondere im auserschulischen Kontext und «offenen Lernräumen» findet und als externer Akteur *in* die Schule kommt (und auch wieder geht). Gleichsam von aussen tritt Medienpädagogik an Schule heran. Nicht aber werden die medienpädagogischen Anliegen so an Schule herangetragen, dass sich Schule dieser annehmen, die umfängliche Aufgabe erkennen und darauf selbst eine Antwort suchen könnte.

Zum anderen prägt und prägt eine Verwertungslogik die medienpädagogische Arbeit in der Schule. Ab den 1920er Jahren werden Filme systematisch pädagogisch funktionalisiert, indem unter dem Schlagwort der «Schulfilmbewegung» staatlich geförderte und kontrollierte Bildungsfilme produziert werden und eine normative Trennung von Filmen mit allgemeinem Gefährdungspotential von pädagogisch wertvollen Filmen eingeführt wird (Hüther und Schorb 2005, 118f). Diese Logik findet sich

in medienpädagogischen Subdisziplinen (vornehmlich jener um Bildungstechnologien und E-Learning) wieder. Im Zentrum steht der «funktionsgerechte Einsatz von Medien, mit dem eine zweckrationale Unterrichtsstrategie verwirklicht werden soll, die vorgegebene Lernziele durch optimalen Mitteleinsatz möglichst gradlinig und verlustfrei zu erreichen versucht» (ebd., 124). Auf die Spitze getrieben kann man in diesem Zusammenhang nur skeptisch die Entwicklungen um Learning Analytics und algorithmengesteuerte Lernaufgaben beobachten. Statt eine Transformation hinsichtlich eines Verständnisses von Medien-/Bildung von Schul- und Lernkulturen zu ermöglichen, wird Schule die Vorstellung von Bildung als Selbstoptimierung übergestülpt und sie einer kompetenzorientierten Ökonomisierung unterstellt.

Es bleibt, dass die Theoreme der Medienpädagogik – in ihrer bisherigen Geschichte – nur wenig wirksam auf Schule bezogen, sondern Schule die gängigen medienpädagogischen Logiken lediglich angetragen wurden. Eine Aufgabe der Medienpädagogik wäre und ist es aber, sich der Logik der Schule – also ihrer Schul- und Lernkultur – anzunehmen und Medienbildung als Querschnittsaufgabe und Katalysator für ein Neudenken schulischer Organisationsformen einzubringen ebenso wie Medien- und Schulkultur als reziproke Bereiche zu erforschen.

Das in diesem Beitrag vorgeschlagene Verständnis von Medienbildung legt nahe, sich an praxis- und kulturtheoretischen Konzepten der Schule zu orientieren. Als hierfür fruchtbares Bindeglied zwischen Medienbildung und Schule kann die Schulkulturtheorie herangezogen werden, wie sie von Werner Helsper angelegt und in vielfältigen Forschungsaktivitäten ausdifferenziert wurde (Böhme et al. 2015; Reh et al. 2015). Ähnlich wie mit transformatorischer Bildungstheorie Bildung als symbolisch-imaginär prozessierende Welt- und Selbstentwürfe begriffen wird; vergleichbar mit dem, wie unter dem Begriff der Medienbildung Subjektivierungspraktiken im Horizont von struktural gedachter Medialität analysiert werden, wird hier Schule im Rahmen eines strukturalistischen Ansatzes als Schulkultur, d. h. als symbolische Sinnordnung und gleichsam als dynamisches Ergebnis und Ausdruck sozialer Praxis begriffen. Der Fokus wird nicht auf das einzelne Subjekt im Schulkontext gelegt. Schulkultur ist nicht Ausdruck intentional handelnder Subjekte innerhalb bestimmbarer Interaktionsverhältnisse. Schulkultur wird vielmehr verstanden als ein Bündel symbolisch-imaginären «Ordnungen von Diskursen, Interaktionen, Praktiken und Artefakten» mit pädagogischem Sinn (Helsper 2008, 63). Sie erhebt sich iterativ in der «handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzungen um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen» (ebd., 66f). Diese Ordnungen sind dabei den subjektiven Handlungen vorgängig. Akteure führen Praktiken und Artikulationsmöglichkeiten aus bzw. auf und anerkennen sich selbst in deren Vollzug als Subjekte. Auch Schulkultur hat somit subjektivierende Wirkung.

Diese Perspektive auf Schule unterläuft die Unterscheidung von determinierter Struktur und willentlicher Handlung: Schulische Sinnordnungen sind weder handlungstheoretisch über die Koordination subjektiver Akte erklärbar. Sie sind aber auch nicht auf die identische Reproduktion vorgängiger Systeme oder Strukturen zu reduzieren. Das Geflecht aus Diskursen, Praktiken und Artefakten muss stets wiederholt und neu artikuliert werden. Damit ist die Möglichkeit von Veränderungen inbegriffen. Dieses Verständnis von Schulkultur ist deshalb mit einem methodologischen Ansatz verbunden, der darum bemüht ist, «die [...] Analyseebene [...] der basalen Grammatik des Schulehaltens» in den Blick zu nehmen und zugleich die sich an deren Oberfläche abspielende Performanz der Akteure empirisch zu erfassen (Idel und Stelmaszyk 2015, 61).

Auch diese kulturtheoretische Perspektive auf Schule betont die Möglichkeit, dass sich pädagogische Praktiken in kulturellen, medialen Artefakten materialisieren. Sie ist somit nicht nur soziokulturell, sondern ebenso medienkulturell nachzuzeichnen (Böhme 2015). Es gibt immer eine mediale Schulkultur, auf der der Einsatz und der Gebrauch von konkreten Medientechnologien in der Schule basiert, die also einer schulisch zu gestaltenden Medienkultur unterlegt ist.

In der Verbindung der beiden Perspektiven *Medienbildung* und *Schulkultur* kommen die Verwobenheit medialer, schulischer und subjektivierender, also bildender Strukturen und deren Veränderungen in den Blick. In den zuvor skizzierten medienpädagogischen Modi – normativ-bewahrend und pädagogisch-verwertend – können bestehende symbolische Ordnungen einer Schule ebenso wie soziokulturelle Rahmenbedingungen nicht entsprechend erfasst werden. Denkt man das vorgelegte Medienbildungsverständnis systematisch mit der Schulkulturtheorie zusammen, kann schulische Medienbildung nur eine fundamentale Veränderung von Schulkultur im Sinne einer grundlegenden Transformation struktureller Ordnungsschemata und Sinnhorizonte sein (Helsper 2008; 2010). Und dies muss wiederum entlang einer fortschreitenden Medialisierung gedacht werden, die ebenso Teil von Schule wie von Alltagskultur ist. Schule kann kein Ort sein, der sich der medialen Präfigurierung enthebt.

Resümee

In einem Punkt sind sich viele einig: Eine einheitliche Bestimmung der Konstituierung der Medienpädagogik ist schwer möglich und mündet nicht selten in Konstituierungsakten – die gleich einem Tauziehen – die disziplinäre Verortung jeweils in die eine oder andere Richtung verrutschen.

Ungeachtet der Fragen um Disziplinarität und Interdisziplinarität, um Abgrenzung, Subsumtion oder Vereinnahmung von anderen pädagogischen Disziplinen, wurde entlang dreier Felder versucht zu verdeutlichen, weshalb eine struktur- und

kulturtheoretische Perspektive für die gegenwärtige und zukünftige Konstituierung der Medienpädagogik nicht nur sinnvoll, sondern historisch angezeigt wäre. Wir bewegen uns in einem Forschungsfeld, das durch die historische Umbruchsituation der medialisierten Lebenswelt neuartige Fragen aufwirft, die in transdisziplinären Teams beforscht werden müssen und sowohl die disziplinären Grenzen, als auch die interdisziplinären Zusammenkünfte erweitern. Das hiesse eine noch weitere Öffnung der Medienpädagogik gegenüber anderen Forschungsansätzen, was wiederum neuen Wind in etablierte medienpädagogische Theoriefiguren bringen könnte. Die Inkommensurabilität von an der Kritischen Theorie und dem emanzipierten, autonomen Subjekt und einer davon aussenstehenden Lebenswelt orientierten Medienkompetenzkonzepten und einer bildungstheoretisch und post-/strukturalistisch gedachten Medienbildung sind theorielogisch nicht überwindbar und Streitereien über Existenzberechtigungen müßig. Wenn es einen produktiven Schritt in dieser Debatte geben kann – und das ist hier ein reines Gedankenspiel – dann nur in der systematischen Darlegung und Anerkennung der theoretischen und konzeptuellen Unvereinbarkeiten, dem Versuch des sich gegenseitig wirklich Verstehens und des Eintretens in einen Dialog, der wohlweislich des Widerstreits ein *offener* ist. Mit Jean-François Lyotard (1983) wissen wir, dass ein Widerstreit nicht gelöst werden kann, aber neue Idiome, neue Regeln hervorgebracht werden können. Dies kann nur in einer anderen Logik, in einer «*Paralogie*» erfolgen. Wie dies im konkreten Fall aussehe wissen wir (noch) nicht. Aber ein solcher Modus des medienpädagogischen Diskurses würde die Medienpädagogik in ihrer Grundkonstitution massgeblich prägen und zu einer flexiblen, dynamischen sowie offenen Disziplin werden lassen, die den aktuellen Grundmodus der innerdisziplinären Grabenkämpfe hinter sich lassen kann.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112-124. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, Jeanette, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer. 2015. *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS
- Böhme, Jeanette. 2015. «Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule». In *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Merle Hummrich, und Ralf-Torsten Kramer, 401-427. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Judith. 2001. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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. 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.
- Foucault, Michel. 2005. «Was ist Aufklärung?» In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980-1988*, 687-707. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005a. «Die Rückkehr der Moral». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980-1988*, 859-873. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz. medien + erziehung*, 54 (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. von Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels, und Carla Schelle, 106-112. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2005. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb und Jürgen Hüther, 4., vollständig neu konzipierte Auflage, 116-127. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb. 2005. «Medienpädagogik». In *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb und Jürgen Hüther, 4., vollständig neu konzipierte Auflage, 264-276. München: kopaed.
- Idel, Till-Sebastian, und Bernhard Stelmaszyk. 2015. «„Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes». In *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 51-69. Wiesbaden: Springer VS.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 247-273. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «>Medienbildung< - ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten». In *Medien & Bildung*, herausgegeben von Torsten Meyer, Wey-Han Tan, Christina Schwalbe, und Ralf Appelt, 83-91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-92082-5_6.
- 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*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders, 13-68. Bielefeld: transcript.

- Koller, Hans-Christoph. 2001. «Bildung und die Dezentrierung des Subjekts». In *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive* herausgegeben von, Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervoorren, 35-48. Opladen: Leske + Budrich.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kübler, Hans-Dieter. 2016. «Konjunkturen medienpädagogischer Paradigmen». *merz. medien + erziehung*. 60 Jahre merz. 60 Jahre Medienpädagogik 60 (2): 20-29.
- Lyotard, Jean-François. 1983. *Der Widerstreit*. 2. korr. Aufl.. München: W. Fink.
- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. 2. wesentl. erw. Aufl. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto. Hrsg. 2001. *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20.X>.
- Münste-Goussar, Stephan. 2016. «Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius, 73-93. Innsbruck: innsbruck university press.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung; Heft 27: Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reckwitz, Andreas. 2006. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas. 2016. *Kreativität und soziale Praxis*. Bielefeldt: transcript.
- Reh, Sabine, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel, und Kerstin Rabenstein. 2015. *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: VS Verlag
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?», *merz. medien + erziehung* 53 (5) 50-56.
- 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.

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 Kulturressourcen, 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*¹ 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 verblassen 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 und 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 verblassen, 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 geographischen 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 Kulturdivergenzen 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 Kulturressourcen. 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 Identitätsräume». 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:

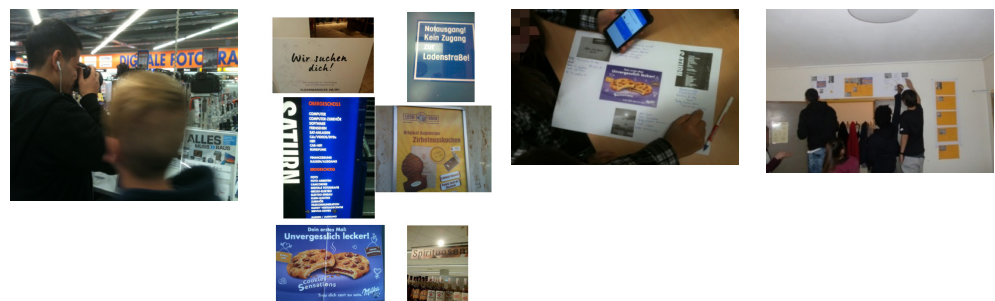
Bisaflor, Glurak, Turtok, Pikachu und viele andere Pokémon wurden auf dem Planeten Erde entdeckt! Nun hast du die Möglichkeit, die Pokémon überall in deiner Umgebung zu finden und zu fangen – also zieh dir die Schuhe an, geh nach draußen und erkunde die Welt. Du trittst einem von drei Teams bei und kämpfst 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 Sozialesemitik als Aktivitäten der Menschen zu sehen, Bedeutung herzustellen (Kress 2010a, 2010b, Adami 2015, 2017). Die dabei wirksamen Kulturre-sourcen – 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 Bei-spielen 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, lernergenerierter Kontext -
Wörtersuche im Einkaufszentrum für ein Foto-Vokabelheft***

Die Idee, auch zum Erlernen der Zweitsprache mit jugendlichen Migrant*innen 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 foto-grafierte 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).

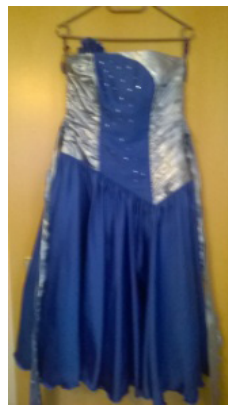
Smartphones und Schultablets im Grundschulprojekt WortSchatzsuche

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 der Internetanwendung Dropbox in die Schule liefern können. In der Schule und auf den Tablets der Schule sichten die

Lernerinnen- und Lernerpaare - dazu gehört 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.

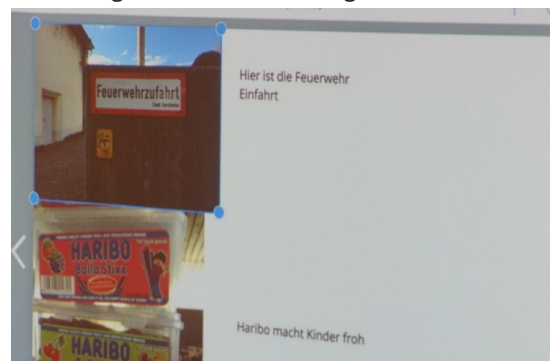


Die folgenden Fotos stammen aus der Fotoerkundung des Hallenbades in der Nachbarschaft der Grundschule. Die Kinder ergänzten diese Fotos auf den Schultablets mit Hilfe von *BookCreator*.



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

Die beiden Schüler zerlegen schriftlich das fotografierte zusammengesetzte Substantiv «Feuerwehrzufahrt» 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 «Wehrzufahrt», 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 Bezugsfelder 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 Jahrhunderten 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.
- 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.
- 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.
- 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
- Google Play. 2016. *Pokémon GO.* Niantic, Inc. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nianticlabs.pokemongo&hl=de>.
- Hepp, Andreas, Cigdem Bozdog, 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.tav-institute.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.